

# **Mahdollisuuksia vai rajoja?**

## **Diskursiivinen analyysi varhaiskasvatuksen poliittisista dokumenteista**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Kasvatustieteen laitos  
Yleinen ja aikuiskasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma  
Lokakuu 2018  
Päivi Nyyssönen

Ohjaaja: Kristiina Brunila



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Kasvatustieteiden laitos	
Tekijä - Författare - Author Päivi Mirjami Nyssönen			
Työn nimi - Arbetets titel Mahdollisuuksia vai rajoja?			
Title Possibilities or boundaries?			
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Brunila		Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 94 sivua
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tämän Pro gradu -tutkielman ensimmäisenä tutkimuksellisenä tavoitteena on ollut selvittää sitä, millaisia tehtäviä varhaiskasvatukselle tuotetaan ja oikeutetaan varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen asiakirjoissa, sekä sitä, miten tämän oikeuttaminen tapahtuu. Toisena tutkimuksellisenä tavoitteena on ollut selvittää sitä, miten varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen asiakirjoissa perustellaan ja oikeutetaan varhaiskasvatuksen nykyinen henkilöstörakenne sekä siihen ehdotetut muutokset.</p> <p>Tutkimusaineisto muodostuu kahdesta varhaiskasvatuksen poliittisesta asiakirjasta, joista toinen on tehtävää varten nimetyn työryhmän selvitys varhaiskasvatuksen kehittämistarpeita varten ja toinen on puolestaan varhaiskasvatuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma. Analysoin aineiston diskursiivisella tutkimusotteella, ensin teemoittelemalla aineistoa ja sittemmin keskittymällä siihen, millaisia merkityksiä aineisto tuotti suhteessa tutkimuksellisiin tavoitteisiin. Analyysini perusteella aineistosta nousi kilpailevia, ristiriitaisia ja erontekoja tuottavia merkityksiä, jotka kuitenkin olivat myös toisiinsa kietoutuneita.</p> <p>Tutkimusaineisto tuotti varhaiskasvatuksen keskeisimmäksi tehtäväksi lasten tulevaisuuteen ja yhteiskunnan tulevaisuuteen kohdistuvan investointitehtävän. Varhaiskasvatuksen investointitehtävä on sidoksissa varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin ja varhaiskasvattajilta edellytettävään ammatilliseen osaamiseen. Varhaiskasvattajien ammatillinen osaaminen rakentui ammatilliseen tehtävään ja koulutukseen kiinnittyneenä, ammatillisesti eriytyneenä osaamisena, jossa korostui pedagoginen osaaminen ja sen vahvistaminen. Kuitenkin, varhaiskasvattajien osaamista tuotettiin myös eri ammattiryhmien yhteisenä osaamisena, moniammatillisuuden viitekehyksessä.</p>			
Avainsanat - Nyckelord varhaiskasvatus, hyvinvointiyhteiskunta, investointitehtävä, ammatillinen osaaminen, pedagogiikka			
Keywords early childhood education, welfare society, investment, professional skill, pedagogy			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Department of Education	
Tekijä - Författare - Author Päivi Mirjami Nyssönen			
Työn nimi - Arbetets titel Mahdollisuuksia vai rajoja?			
Title Possibilities or boundaries?			
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Brunila		Aika - Datum - Month and year October 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 94 pp.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Firstly, the aim of this study was to find out what kind of functions are produced and justified for early childhood education and how this justification comes out, on political documents of the field of the early childhood education. Secondly, the aim of this study was to find out, how professional structure of the early childhood education is argued and justified, as well as, how recommended changes of the professional structure of the early childhood education are argued and justified, on political documents of the field of the early childhood education.</p> <p>The data of this study consists of political documents of the field of the early childhood education. The first document is a report of a working group, and the goal of this document was to produce suggestions for developing the early childhood education. The second one is a national curriculum of the early childhood education. As a research method, I used discursive analysis. I began my analysis by thematising it, and after that I concentrated on it, what kind of meanings the data produced in relation to my research questions. The data produced competing, contradictional and differential meanings.</p> <p>According to this study, the principal function of the early childhood education is to invest for the future of children and for the future of society. The investment function of the early childhood education is related to social targets of the early childhood education, as well as to professional skills of the professionals of the early childhood education. Professional skills of the professionals of the early childhood education were differentiated according to professional job and according to training, and pedagogic know-how and it's strengthening were emphasized.</p>			
Avainsanat - Nyckelord varhaiskasvatus, hyvinvointiyhteiskunta, investointitehtävä, ammatillinen osaaminen, pedagogiikka			
Keywords early childhood education,welfare society, investment, professional skills, pedagogy			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library– Helda / E-thesis (theses)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1 JOHDANTO .....	1
2 VARHAISKASVATUS TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	3
2.1 Kodin hoivasta kohti ammatillista hoivaa, kasvatusta ja opetusta.....	6
2.2 Varhaiskasvatuksen muuttuvat tehtävät ammatillisten sukupolvien ketjussa ....	7
2.3 Varhaiskasvatuksen poliittinen ohjaus.....	12
3 SUOMALAINEN HYVINVOINTIYHTEISKUNTA .....	18
3.1. Universalistisesta hyvinvointipolitiikasta kohti uusia hallinnan tapoja.....	19
3.2 Lapset hyvinvointivaltiossa .....	22
3.3 Naiset hyvinvointivaltiossa.....	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	26
4.1 Tutkimuskysymykset .....	26
4.2 Tutkimusaineiston tuottaminen.....	27
4.3 Diskursiivinen lähestymistapa .....	29
4.4 Analyysiprosessin kuvaus.....	33
5 VARHAISKASVATUKSEN UUDISTUVAT JA UUSINTUVAT TEHTÄVÄT.....	38
5.1 Varhaiskasvatus tulevaisuuteen investointina .....	39
5.2 Varhaiskasvatus osana suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää .....	41
5.3 Varhaiskasvatus lapsen subjektiivisena oikeutena .....	44
5.4 Varhaiskasvatus lapsen oikeutena – mutta oikeutena mihin?.....	46
6 VARHAISKASVATTAJIEN UUDISTUVA JA UUSINTUVA OSAAMINEN.....	50
6.1 Hoitoa, kasvatusta vai opetusta.....	51
6.2 Yhteistä vai eriytynyttä osaamista .....	53
6.3 Koulutuksellisia ja ammatillisia erontekoja.....	56
6.4 Mistä laadukas varhaiskasvatus syntyy?.....	63
7 TULOKSET .....	66
7.1 Varhaiskasvatuksen uudistuvia ja uusintuvia tehtäviä.....	67
7.2 Varhaiskasvattajien uudistuvaa ja uusintuvaa osaamista.....	69
8 POHDINTA – VAAN KUINKAS SITTEN KÄVIKÄÄN .....	74
LÄHTEET .....	83

# 1 Johdanto

OAJ:n puheenjohtaja, Olli Luukkainen, kirjoitti vuoden 2017 syksyllä näin: ”Elokuun alussa varhaiskasvatuksessa alkoi uusi aika. Lukuvuoden alku oli erilainen kuin ennen, sillä voimaan tulivat lakisääteiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Niiden lähtökohtana ovat entistä vahvemmin opetus ja kasvatust sekä pedagogiikka. Pienten lasten vanhemmilla on nyt oikeus odottaa päiväkotien toiminnalta entistä vahvempaa tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta sekä monipuolista, laaja-alaista pedagogista toimintaa. Myös oppimisen ilo, lasten osallisuus sekä toiminnan jatkuva arviointi ja kehittäminen kuuluvat tähän pakettiin. Varhaiskasvatussuunnitelma sekä esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelma muodostavat yhden vahvan opetusalan kokonaisuuden. Lastentarhanopettajan työ on muuttunut entistäkin vaativammaksi opetusalan tehtäväksi.” (OAJ & Varhaiskasvatus 2017.)

Varhaiskasvatuksen poliittinen ohjaus on tuonut viime vuosina muutoksia varhaiskasvatustyöhön, minkä vuoksi varhaiskasvatuksen kentällä on liikehdintää, kuohuntaa ja uudelleen asettumista. Kuohunnan keskellä on tasaisiakin ajanjaksoja, mutta jo pienikin avaus saa kuohunnan taas voimistumaan, jolloin myös eri ammattiryhmät asettuvat herkästi leirinuotion vastakkaisille puolille, palatakseen taas kohta yhteisen nuotion äärelle. Tutkielmani lähtökohtana ovat olleet ne muutokset, joita varhaiskasvatuksessa tapahtuu ja niihin liittyvä kuohunta – ihmettely siitä, mitä on tapahtumassa. Viime keväänä monet kunnat rajasivat lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut lastentarhanopettajien tehtäväksi, kun ne olivat aikaisemmin olleet lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien yhteisesti jakamia tehtäviä. Tähän muutokseen liittyvässä keskustelussa konkretisoitui se, että poliittinen ohjaus vaikuttaa varhaiskasvatukseen ja muuttaa sitä. Keskustelu oli niin voimakasta ja tunnepitoista varhaiskasvatuksen parissa, että sitä oli enää vaikea ajatella yksittäiseksi keskusteluksi. Sen vuoksi halusin ymmärtää, mihin kaikkeen tuo keskustelu liittyi ja millä tavoin. Toisaalta, minun oli myös aika aloittaa tutkielmani teko, joten nämä kaksi asiaa olivat hyvin sovitettavissa yhteen. En vielä tuolloin osannut ajatella, kuinka ajankohtaiseksi ja tunteita herättäväksi ilmiöksi varhaiskasvatus muotoutuu vuoden aikana nykyisine muutoksineen ja tulevaisuuteen suuntautuvine visioineen.

Tätä tutkielmaa kirjoittaessani olen paikantunut tutkijaksi, joka on kiinnostunut varhaiskasvatuksen menneisyydestä, nykyhetkestä ja tulevaisuudesta sekä niistä poliittisista ja yhteiskunnallisista muutoksista, jotka ovat vaikuttaneet varhaiskasvatukseen. Kuitenkin,

näkökulmaa vaihtamalla paikannun osaksi varhaiskasvatusta, sillä työtehtäväni ovat olleet siellä useamman vuosikymmenen ajan. Näin olen ollut kokemassa monia varhaiskasvatukseen liittyviä muutoksia sekä vaikuttamassa siihen, miten muutokset on otettu vastaan ja miten ne ovat näkyneet varhaiskasvatustyössä. Pidän varhaiskasvatukseen liittyvää positiotani asiana, joka minun on pitänyt ottaa huomioon koko ajan tätä tutkielmaa tehdessäni. Varhaiskasvattajan ja tutkielman kirjoittajan positiot eivät ole irrotettavissa toisistaan, sillä kannan mukani koko ajan varhaiskasvattajan positiota, vaikka kirjoitankin tutkielmaa. Toisaalta, laaja kokemus varhaiskasvatuksesta on auttanut asettamaan asioita oikeisiin suhteisiinsa sekä helpottanut, ainakin ajoittain, kirjoittamista.

Varhaiskasvatus, josta aiemmin käytettiin sanaa päivähoito, on ollut jatkuvassa muutoksessa historiansa ajan, ja siihen ovat heijastuneet monet yhteiskunnalliset muutokset. Päiväkodit syntyivät aikoinaan sen vuoksi, että vanhemmilla, erityisesti äideillä, olisi ollut mahdollisuus toimeentuloon. Tuolloin toiminnassa oli keskeistä lapsille annettava hoiva ja huolenpito. Merkittävä rakenteellinen ja ideologinen muutos tapahtui vuonna 1996, jolloin astui voimaan subjektiivinen päivähoito-oikeus. Se tarkoitti sitä, että varhaiskasvatus muuttui lapsen oikeudeksi, johon kaikilla oli lain mukaan yhtäläinen oikeus. Vaikka subjektiivinen päivähoito-oikeus on ollut voimassa jo useiden vuosikymmenten ajan, siitä käydään yhä keskustelua puolesta ja vastaan, ja osa kunnista on sitä rajannutkin lain sallimissa rajoissa. Tuoreimmissa poliittisissa asiakirjoissa varhaiskasvatus on puolestaan liitetty kiinteäksi osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, sen ensimmäiseksi askelmaksi (ks. Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 17).

Samanaikaisesti, kun näkemykset varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisista tehtävistä ovat muuttuneet, ovat myös käsitykset varhaiskasvatuksessa tarvittavasta koulutuksellisesta pääomasta ja ammattitaitovaatimuksista vaihdelleet. Voitaneen ajatella, että tästä syystä varhaiskasvattajien koulutusrakenteet ovat olleet jatkuvan muutoksen alla, vaikka osa muutoksista selittyy työvoimapoliittisilla perusteilla. Tälläkin hetkellä varhaiskasvattajien koulutusrakenteet ovat muuttumassa. Muutokset liittyvät ammatillisen koulutuksen reformiin, ammattitaitovaatimukseen, muuttuvaan työvoiman tarpeeseen ja tulevaisuuden visioihin. Tutkielmani keskeisenä tavoitteena on ollut tarkastella varhaiskasvatusta ja siihen liittyviä muutoksia poliittisiin asiakirjoihin sekä kirjallisuuteen perustuen. Aineistosta olen pyrkinyt tavoittamaan jännitteitä, erontekoja ja risteäviä puhetapoja sekä näkemään niiden taakse ja ymmärtämään jotain siitä, mistä ne johtuvat tai mihin ne perustuvat.

## 2 Varhaiskasvatus tutkimuksen kohteena

Olen jakanut tutkielmani teoreettisen osuuden kahteen erilliseen kokonaisuuteen, joista ensimmäinen paikantuu varhaiskasvatukseen, ja jälkimmäinen hyvinvointiyhteiskuntaan. Siitä huolimatta, että olen tehnyt tällaisen kaksiosaisen teoreettisen jäsennyksen, ymmärrän varhaiskasvatuksellisten ja yhteiskunnallisten näkökulmien olevan toisiinsa kietoutuneita. Ajattelen, että se, mitä olen jäsennellyt ensimmäiseen lukuun, voisi ainakin osittain olla kirjoitettuna myös jälkimmäiseen lukuun – tai päinvastoin. Niin ikään varhaiskasvatukselliset ja yhteiskunnalliset teemat soljuvat tekstissä paikoitellen toistensa kanssa rinnakkain tai jopa toisiinsa uppoutuneina. Teemojen kokonaisvaltainen erottelemineen olisi ollut haastavaa, ehkä jopa tarpeetonta, sillä pidän tässä tutkielmassa esitettyjen näkökulmien merkityksellisyyttä tärkeämpänä asiana kuin niiden lokeroimista niin sanotusti oikeille paikoilleen.

Varhaiskasvatukselliset näkökulmat olen avannut (luvussa 2.1) kirjoittamalla elämän jakautumisesta julkisen ja yksityisen alueelle, kuvaten samalla sitä, miten lapset ja naiset sijoittuvat näille paikoille. Keskeisenä näkökulmana olen pitänyt sitä siirtymää, jonka myötä pienten lasten hoiva, kasvatus ja opetus on muodostunut kotien ja kasvatusinstituutioiden yhteiseksi tehtäväksi. Pienten lasten hoivan institutionaalistuminen ei kuitenkaan ole ollut oma yksittäinen siirtymänsä, vaan se on vaikuttanut niin lapsiin kuin naisiin, että käsityksiin siitä, mitä ja millaista on kodin tai kasvatusinstituution hoiva. Ajattelen, että kodin ja institutionaalisen hoivan välisen erottelun, samoin kuin niiden välisen merkityksen erottelun, prosessi on edelleen käynnissä yhteiskunnassamme, sillä niin julkisilla kuin yksityisilläkin areenoilla kuulee ajoittain puhuttavan siihen sävyyn, että naiset – tai oikeastaan kuka tahansa – on kykenevä hoitamaan ja opettamaan lapsia. Olen tehnyt tähän liittyen tietoisesti kirjoittamistavan valinnan; aina silloin, kun on mahdollista, kirjoitan naisista tai äideistä, vaikka voisin yhtä hyvin kirjoittaa perheestä tai vanhemmista. Tällä haluan tuoda näkyväksi sen, että varhaiskasvatus ja hoivatyö yleensäkin on vahvasti sukupuolittunutta.

Jatkan varhaiskasvatuksellista teemaa kirjoittamalla (luku 2.2) varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisten tehtävien ja varhaiskasvattajien ammatillisten tehtävien muotoutumisesta eri aikakausina, joka pohjautuu vahvasti Kirsti Karilan ja Päivi Kupilan (2010) teoreetti-

selle ammattilaissukupolven käsitteelle. Tässä luvussa kietoutuvat tiiviisti yhteen yhteiskunnalliset, varhaiskasvatukselliset ja ammatilliset näkökulmat, joiden erottelu ei olisi ollut mielekästä, sillä ammattilaissukupolven käsite tuottaa nimenomaan mahdollisuuden tarkastella niitä kaikkia samanaikaisesti (Karila 2013, 12). Ajanjakso, jota tässä osiossa kuvataan, alkaa päivähoitolain (1973) voimaan astumisen ajoista päättyen 2000-luvun puolelle. Ajanjakso on kattava, mutta yhtenä sen puutteena pidän sitä, että siinä ei vielä tule näkyväksi varhaiskasvatuksen siirtymä osaksi suomalaista kasvatusta ja opetusjärjestelmää (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 17). Tämä on kuitenkin ymmärrettävää, sillä varhaiskasvatuksen siirtymä osaksi kasvatusta ja opetusta on vasta muotoutumassa.

Varhaiskasvatuksellisen osuuden päättää katsaus (luku 2.3), jossa olen tarkastellut varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen viime vuosien mukanaan tuomia muutoksia, varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen nykytilaa ja jo aikaisempiin poliittisen ohjauksen prosesseihin liittyviä kehityskulkuja, jotka ovat muuttaneet joitakin varhaiskasvatuksen käytäntöjä. Tarkastelun keskiöön olen nostanut varhaiskasvatussuunnitelmakäytännöt, erityisesti lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman, joka on ymmärrettävissä yhdeksi lapsuuden hallinnan välineeksi (Alasuutari & Alasuutari 2011, 30). Edellisissä luvuissa olen lähestynyt asioita melko lailla kansallisista näkökulmista käsin, mutta tähän lukuun olen saanut liitettyä paremmin näkökulmaa siitä, millainen vaikutus monikansallisilla toimijoilla, tässä tapauksessa OECD:llä (Organisation for Economic Cooperation and Development), on kansallisiin päätöksiin ja kansallisten organisaatioiden toimintaan.

Ennen varsinaiseen teoreettiseen osioon siirtymistä tarkastelen vielä tämän tutkielman kannalta olennaisia varhaiskasvatuksen käsitteitä sekä määrittelen sitä, miten ymmärrän esittelemäni käsitteet tämän tutkielman kontekstissa. Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon käsitteet ovat tässä yhteydessä keskeisimpiä. Ne ovat käsitteitä, joita molempia käytetään puhekielessä siten, että niillä tarkoitetaan samoja asioita. Yhtä lailla niiden käyttö on ollut käsiteellisesti epäselvää erilaisissa säädöksissä ja lakiteksteissä, mutta 1.9.2018 voimaan astuneessa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ei enää käytetä päivähoidon ja varhaiskasvatuksen käsitteitä rinnakkain, vaan käytetään ainoastaan ja vain varhaiskasvatuksen käsitettä. Toisaalta on toki ymmärrettävää, että käsitteet ovat kulkeneet rinnakkain, sillä suomalaisen varhaiskasvatuksen historiassa on ollut paljon päivähoito- alkuisia käsitteitä, kuten vaikkapa päivähoitolaki, päivähoitopaikka tai subjektiivinen päivähoito-oikeus.



Tämä päivähoito- käsitteen ja varhaiskasvatus- käsitteen rajaaminen on ollut asia, joka minun on pitänyt jollain tavoin ratkaista, jotta olen saanut tämän tutkielman kirjoitettua, ja se on ollut melko ongelmallista. Ennen kuin lähdin tuottamaan tekstiä, ajattelin käyttää päivähoito- käsitettä silloin, kun kyseessä ovat varhaisemmille vuosikymmenille sijoittuvat asiat, ja vastaavasti varhaiskasvatus- käsitettä silloin, kun kyseessä ovat lähimenneisyyteen tai tähän hetkeen liittyvät asiat. Tällainen käsitteen rajaaminen ei kuitenkaan ollut onnistunut, sillä kirjoittamani teksti muotoutui sekavaksi ja lopulta olin itsekin ymmälläni siitä, mitä käsitettä minun tulisi milloinkin käyttää. Tästä johtuen olen käyttänyt pääsääntöisesti varhaiskasvatus- käsitettä, tarkoittaen sillä kaikkea sitä toimintaa, mikä liittyy pienten lasten institutionaaliseen hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen, sijoittuipa se mille aikakaudelle tahansa – vaikka tällaisessa rajauksessa on myös heikkoutensa. Joissakin kohdin olen kuitenkin päätenyt päivähoito- käsitteen käyttöön. Vielä työni alkupuolella jotkin käsitteet, kuten subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen, tuntui vieraalta, sillä olen tottunut liittämään sen päivähoito- käsitteeseen varsin pitkään, mutta mitä useammin sitä käytin, sitä luontevammalta se kuulosti, ja sitä useammin ryhdyin sitä käyttämään.

Varhaiskasvatus, jota määrittelin edellisessä kappaleessa, kattaa varhaiskasvatustoinnin (540/2018) mukaan päiväkotitoiminnan, perhepäivähoidon ja muun varhaiskasvatustoiminnan, kuten erilaiset leikkitoiminnan kerhot. Tältä osin olen rajannut varhaiskasvatuksen tarkoittamaan päiväkodeissa tapahtuvaa varhaiskasvatusta, kuitenkin ymmärtäen, että myös lapsen kotihoito on yksi varhaiskasvatuksen vaihtoehto, vaikka sitä ei laissa mainitakaan. Esiopetus yhtenä varhaiskasvatuksen alueena, ei ole työssäni mitenkään korostetussa asemassa, mutta koska se kuitenkin nousee ajoittain esiin, on syytä määritellä, mitä se tarkoittaa. Esiopetuksella tarkoitetaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaa opetusta, jota voidaan antaa kouluissa ja päiväkodeissa, ja johon liittyy oikeus käyttää myös muita varhaiskasvatuspalveluita (OPH 2016, 12-13). Esiopetus paikantuu ainutlaatuisella tavalla varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimaastoon; se on määritelmällisesti varhaiskasvatusta, mutta sen järjestämistä ohjaa perusopetuslaki, mihin perustuen se on osa koulujärjestelmää (Alila ym. 2014, 15; Karila ym. 2017, 62).

Tähän loppuun määrittelen vielä lyhyesti varhaiskasvattajan käsitteen, jota käytän silloin, kun kirjoitan yleisesti varhaiskasvatuksen ammattiryhmistä – tässä tapauksessa lastentarhanopettajista ja lastenhoitajista. Silloin, kun on olennaista tietää, kumpaa ammatillista ryhmää tarkoitan, käytän lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan käsitettä.

## **2.1 Kodin hoivasta kohti ammatillista hoivaa, kasvatusta ja opetusta**

Nykypäivän yhteiskunnassa elämä on jakautunut käsitteellisesti yksityiseen ja julkiseen. Perhe- elämä, samoin kuin lapset, paikantuvat yksityisen elämän alueelle, kun taas varhaiskasvatus eri muodoissaan on ymmärrettävissä osaksi julkista yhteiskuntaa; yhdeksi yhteiskunnalliseksi kasvatusinstituutioksi. Varhaiskasvatus, niin julkisen sektorin kuin yksityisenkin palveluntarjoajan tuottamana, on tänä päivänä lapsiperheiden yleisesti käyttämä palvelu (Säkkinen & Kuoppala 2017, 1).

Yhteiskunnan teollistuminen ja kodin ulkopuoliseen palkkatyöhön siirtyminen ovat vaikuttaneet siihen, että lasten hoito ja kasvattaminen on erotettu julkisesta elämästä, osaksi yksityistä elämää (Tedre 2004, 63-64). Vaikka pienten lasten hoito ja kasvatus on siirtynyt yhä enenevässä määrin myös julkisen elämän alueelle, yhteiskunnan kasvatusinstituutioihin, on osittain jäänyt havaitsematta, miten institutionaalinen kasvatus ja kotona annettu hoiva eroavat toisistaan. Kodin hoivasta tutut käsitteet ja ajattelutavat eivät ole siirrettävissä ammatilliseen hoivaan, sillä ne perustuvat erilaisille lainalaisuuksille, vaikka niissä on yhteisiäkin piirteitä. Kodin hoiva perustuu perhesuhteisiin ja vastavuoroisuuksiin, joiden varaan sukulaisuussuhteet rakentuvat. Ammatillinen hoiva sen sijaan paikantuu työmarkkinoille ja perustuu ammatillisille hoivasuhteille. (Twigg 2011,173.)

Työmarkkinoilla tehtävä hoivatyö noudattaa samoja periaatteita kuin muukin palkkatyö. Ammatillinen hoivatyö on kuitenkin suurelta osin naisten tekemää työtä, minkä vuoksi sen kehyksissä vahvistuvat hoivaan liitetyt sukupuolittuneet, sosiaaliset ja kulttuuriset järjestykset. Monet hoivatyöhön liitetyt piirteet mielletäänkin usein feminiiniksi tai äidillisiksi ominaisuuksiksi. Hoivatyön naisvaltaisuudesta huolimatta myös miehet tekevät sitä, mutta monesti erilaisissa paikoissa ja asemissa kuin naiset. Näin hoivatyön sukupuolittuneet valtasuhteet tulevat näkyviksi, joissa mieli on yhdistetty dualistisen mielen ja ruumin erottelun mukaisesti miesten tekemään hoivatyöhön ja ruumis puolestaan naisten tekemään hoivatyöhön. (Twigg ym. 2011, 171-172, 177-180.)

Hoivatyö on olennainen osa varhaiskasvatusta, mutta siihen liittyy myös monia muita ulottuvuuksia. Monissa maissa varhaiskasvatus on ymmärretty kasvatuksen ja hoidon kokonaisuudesta muodostuvaksi pedagogiseksi toiminnaksi (Hännikäinen 2013, 30). Suomalaisen varhaiskasvatuksen ideologiassa kietoutuvat kuitenkin yhteen hoito, kasvatus ja opetus, jotka painottuvat eri tavoin eri ikäisillä lapsilla (OPH 2016, 21). Vaikka hoito,

kasvatus ja opetus ovat teoreettisesti ymmärrettävissä eri käsitteiksi, käytännön varhaiskasvatustoiminnassa ne ovat samanaikaisesti läsnä, tosin tilanteittain eri tavoin painottuneina. Näistä varhaiskasvatukseen liittyvistä ulottuvuuksista hoidon ja kasvatuksen voidaan ajatella olevan pitkäkestoisempaa toimintaa, kun taas opetus on ymmärrettävissä tilannekohtaisemmaksi toiminnaksi. (Hännikäinen 2013, 36-37.)

Yhtä lailla varhaiskasvatukseen liittyvät pedagogiikan ja kasvatuksen käsitteet voidaan teoreettisesti erottaa toisistaan, mutta käytännössä niitä kuitenkin käytetään usein toisensa synonyymeina (Hännikäinen 2013, 32-33). Varhaiskasvatustoiminnan käytäntöihin siirrettyinä pedagogiikka ja kasvatus tarkoittavat lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukevaa toimintaa, jossa keskeisessä asemassa on lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus, ja jossa tavoitteet asetetaan ennen kaikkea kasvattajien ja kasvatusyhteisön toiminnalle (Alila ym. 2014, 40; Hännikäinen 2013, 33). Vaikka varhaiskasvatukseen liittyvät ulottuvuudet ja käsitteet ovat yhteenkietoutuneita, varhaiskasvattajien ammatilliset tehtävät ovat kuitenkin erilaistuneita sen suhteen, miten paljon niissä painottuvat hoidolliset, kasvatukselliset ja opetukselliset tehtävät. Lastentarhanopettajien koulutus pohjautuu kasvatustieteelliseen tietoperustaan ja heidän työssään painottuu pedagoginen ulottuvuus, kun taas lastenhoitajien koulutus ja tehtävät painottuvat hoitoon; lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja terveydestä huolehtimiseen (Karila & Nummenmaa 2001, 8).

## **2.2 Varhaiskasvatuksen muuttuvat tehtävät ammatillisten sukupolvien ketjussa**

Julkisille kasvatusinstituutioille osoitetut tehtävät ovat vaihdelleet eri aikakausina, sillä käsitykset lapsuudesta, kasvatuksesta ja oppimisesta, ovat muuntuneet useasti instituutioiden historian aikana. Ajanjaksoittain vaihdelleet, lapsiin liittyvät käsitykset, ovat myös heijastuneet ymmärrykseen siitä, millaista osaamista varhaiskasvatusinstituutioissa tarvitaan, millaista koulutusta osaaminen edellyttää ja millainen on varhaiskasvattajien pedagoginen asema instituution rakenteissa. Eri ajanjaksoja edustavat tulkinnat päiväkodeista ja niiden tehtävistä sekä varhaispedagogiikasta ovat läsnä päiväkotien pedagogisissa kulttuureissa, sillä varhaiskasvattajien ajattelu- ja toimintatavat välittävät niitä. (Karila 2013, 9-11.) Kuten monesti aikaisemminkin, niin tälläkin hetkellä varhaiskasvatuksessa eletään muutoksen aikaa. Varhaiskasvatus on siirtymässä entistä vahvemmin osaksi elinikäisen oppimisen polkua ja osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, mistä johtuen käsitykset varhaiskasvatuksen tehtävistä ja paikasta yhteiskunnassa ovat muotoutumassa jälleen kerran uudelleen. (Karila 2013, 176-177; Karila ym. 2017, 11, 17.)

Kirsti Karila ja Päivi Kupila (2010) ovat tuottaneet osana omaa tutkimushankettaan varhaiskasvatukseen paikantuvan, teoreettisen ammattilaissukupolven käsitteen, jonka avulla he ovat tehneet varhaiskasvatuksen pedagogista kerroksellisuutta näkyvämmäksi ja ymmärrettävämmäksi. Heidän ammattilaissukupolven käsitteensä nojautuu nuoruuteen liittyviin sukupolvikokemuksiin, kuten tietoisuuteen oman sukupolven erityisyydestä ja historiallisuudesta, sekä tulkintaan, jonka mukaan nuorena ammatilaisena hankitut kokemukset ovat erittäin merkityksellisiä oman työidentiteetin kehittymisen kannalta (Karila & Kupila 2010, 23; Karila 2013, 11). Tästä näkökulmasta katsoen työuraa aloittavana ammatilaisena hankitut kokemukset ovat niin merkityksellisiä, että uusia ajattelutapoja sekä arvioidaan että hyväksytään ja hylätään näihin merkityksellisiin kokemuksiin perustuen, vaikka ammatillinen kehittyminen onkin läpi työuran jatkuva prosessi. Toisaalta, tiettyyn ammattilaissukupolven kuuluminen ei kuitenkaan rajaa pois yksilöllisten sukupolviprojektien mahdollisuutta, mutta se edellyttää omalle sukupolvelle ominaisten käsitysten ja toimintatapojen arvioimista sekä toisin tekemistä. (Karila 2013, 11-12.)

Keskeisiä ammattilaissukupolvia määritteleviä tekijöitä ovat varhaiskasvatuksen historiallis- yhteiskunnalliset tulkinnat, käsitykset varhaiskasvatuksen koulutusten tavoitteista ja ammatillisuudesta sekä ajalle ominaiset ajattelutavat lapsuudesta, kasvatuksesta ja oppimisesta. Ammattilaissukupolven käsitteen avulla on mahdollista tarkastella institutionaalisten kulttuureiden ja yksilöllisten identiteettiprojektien välisiä, vastavuoroisia yhteyksiä yhteiskunnallis- historiallisessa kehityksessä. Käsite antaa mahdollisuuden tarkastella samanaikaisesti sitä, kuinka yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset uudelleenmuotoilevat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja sitä, kuinka muutokset näkyvät päiväkotien pedagogisessa toiminnassa, joiden lisäksi tarkasteluun voidaan liittää vielä se, millä tavoin varhaiskasvattajat rakentavat suhdettaan sekä vallitsevaan että uudistuvaan pedagogiseen ajatteluun. Näiden ulottuvuuksien pohjalta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta on tunnistettavissa kolme ammattilaissukupolvea: päivähoidon rakentamisen, päivähoidon laajenemisen ja varhaiskasvatuksen sukupolvi. (Karila 2013, 12-13.)

### *Päivähoidon rakentamisen sukupolvi*

Ensimmäinen suomalaisen varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvi on päivähoidon rakentamisen sukupolvi, joka on aloittanut työuransa vuoden 1973 päivähoitolain voimaan astumisen jälkeen. Tuolloin varhaiskasvatuksen tehtävät olivat painotukseltaan työ-

voima- ja sosiaalipoliittisia, ja lasten päivähoitoon pääsy perustui tarveharkintaan; vanhempien tulotaso tai lasten sosiaaliset ja kasvatukselliset erityistarpeet olivat merkityksellisiä tekijöitä päivähoitopaikan saamisen kannalta. Päiväkodeissa työskenteli enimmäkseen lastentarhanopettajia, joiden koulutus oli seminaari- tai opistotasoinen, ja lastenhoitajia, joiden koulutuksena puolestaan oli terveydenhoidollinen, sairaanhoitokoulussa suoritettava tutkinto. Varsinkin aikakauden alkupuolella lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien tehtävät poikkesivat selvästi toisistaan. (Karila 2013, 14.) Vain lastenhoitajat työskentelivät alle kolmevuotiaiden ryhmissä, joissa toiminta oli perushoidollisesti painottunutta; lasten hoivasta ja hoidosta huolehtimista (Karila & Nummenmaa 2001, 36). Lastentarhanopettajat työskentelivät ainoastaan yli kolmevuotiaiden ryhmissä, joissa työskenteli myös lastenhoitajia, mutta vastuu pedagogiikasta ja toiminnasta oli selkeästi lastentarhanopettajilla (Karila 2013, 14).

Päivähoitolain voimaan astumisesta (1973) alkoi institutionaalisen päivähoitojärjestelmän muotoutuminen, joka oli merkittävä kulttuurinen muutos, ja johon kohdistui etenkin sen alkuvaiheessa myös ennakkoluuloja, mutta järjestelmä lähti kuitenkin laajentumaan ja sen myötä myös työvoiman tarve lisääntyi. Kasvavaan lastentarhanopettajien tarpeeseen vastattiin aloittamalla uudenmuotoinen koulutus, aiemman ohella, joidenkin yliopistojen yhteydessä, minkä myötä varhaiskasvatuksessa lisääntyi kehityspsykologiseen tietoon perustuva pedagogiikan tulkinta. Tuolloin rakennettiin suomalaista hyvinvointivaltiota, ja yhteiskunnassa arvostettiin yhteisvastuullisuutta ja yhteisöllisyyttä korostavia arvoja. Yhteiskunnan arvot heijastuivat myös päiväkotien pedagogiikkaan. Siellä pidettiin kasvatuksellisinä tavoitteina sosiaalisia taitoja, sosiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä, samoin päiväkodille yhteisönä annettiin suuri merkitys. (Karila 2013, 15-17.) Sen ajan pedagogiikka oli hyvin aikuiskeskeistä, jossa lapset ymmärrettiin passiivisiksi, kasvattajien etukäteen suunnitteleman toiminnan kohteiksi. Pedagogiikka perustui ajatukseen siitä, että kasvattajat tietävät ja tunnistavat lasten tarpeet. (Alasuutari 2009, 59.)

### *Päivähoidon laajenemisen sukupolvi*

Toinen suomalaisen varhaiskasvatuksen ammatillinen sukupolvi on päivähoidon laajenemisen sukupolvi. Tämä sukupolvi on paikannettavissa aikakaudelle, joka alkoi 1980- luvun alussa ja päättyi 1990- luvun puolivälissä. Päivähoito oli alkanut vakiinnuttaa asemaansa ja toiminta oli alkanut laajentua, mutta 1990- luvun talouslama on vahvasti läsnä

tänä aikana ammattiin tulleiden sukupolvikokemuksissa. Kuten ensimmäisenkin ammatillisen sukupolven aikana, päivähoidon tehtävissä painottuivat työvoima- ja sosiaalipoliittiset ratkaisut, mutta kasvatukselliset näkökulmat alkoivat saamaan myös huomiota. (Karila 2013, 18.) Vuonna 1990 astui voimaan merkittävä muutos, alle kolmivuotiaiden lasten subjektiivinen päivähoito- oikeus. Poliittinen ratkaisu, jossa subjektiivinen päivähoito- oikeus myönnettiin ensin alle kolmevuotiaille lapsille, oli ennako- oletusten vastainen, sillä Suomessa pienimpien lasten hoidon ja kasvatuksen on ajateltu kuuluvan enemmän kotiin kuin päiväkotiin, mutta päätös oli osa laajempaa sosiaalipoliittista uudistusta. (Karila 2013, 18; Välimäki 2012, 24.) Siitä huolimatta, että subjektiivinen päivähoito- oikeus astui voimaan, varhaiskasvatuksen saatavuus on kuitenkin saattanut asettua esteeksi sen toteutumiselle, sillä ajoittain varhaiskasvatuksen kysyntä on ollut suurempaa kuin sen tarjonta. Tätä tilannetta on kuvattu niin sanotulla piilotarpeen käsitteellä, joka on ymmärrettävissä siten, että monet perheet ovat jättäneet hakematta varhaiskasvatuspaikkaa, kun on ollut oletettavaa, ettei paikkaa ole ollut saatavissa perheen tarpeita vastaavalla tavalla. (Välimäki 2012, 21; Karila ym. 2017, 24.)

Päivähoidon aseman vakiintuminen ulotti vaikutuksensa niin alan koulutuksiin kuin lastentarhanopettajien ja lastenhoitajienkin työn muotoutumiseen. Lastentarhanopettajien koulutus piteni kolmivuotiseksi opistotason koulutukseksi ja terveydenhoidollisen lastenhoitajakoulutuksen rinnalla alkoi päivähoitajan koulutus, jonka opetussuunnitelmassa oli huomioitu nimenomaan varhaiskasvatukselliset näkökulmat ja kysymykset. (Karila 2013, 18; Karila & Nummenmaa 2001, 36.) Varhaiskasvatuksen ammattirakenteessa tapahtui merkittävä muutos vuonna 1992. Tuolloin muutettiin päivähoitoasetusta (21.8.1992/806), jonka seurauksena lastentarhanopettajien määrä väheni ja lastenhoitajien määrä vastavasti kasvoi – muutos vastaa nykyistä tilannetta, kun ei vielä oteta huomioon uuden, vasta voimaan astuneen varhaiskasvatuslain (540/2018) mukanaan tuomia muutoksia. Vuoden 1992 asetusmuutoksen myötä lastentarhanopettajat siirtyivät työskentelemään myös alle kolmevuotiaiden ryhmissä. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 6.) Ammattirakenteen muutoksista huolimatta pedagoginen päävastuu säilyi lastentarhanopettajilla, vaikkakin lastenhoitajat osallistuivat aiempaa enemmän pedagogisiin ohjaustilanteisiin. (Karila 2013, 18.) Varhaiskasvatuksen moniammatillisessa yhteistyössä; lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien välisessä yhteistyössä, käytännöllinen tieto välittyy ammattiryhmältä toiselle, mutta moniammatillisessa yhteistyössä ammatilliseen osaamiseen liittyvä tietoperusta ei kuitenkaan välity ammattiryhmältä toiselle (Johannessen 2017, 56).

Varhaiskasvatuksen 1980- lukua on kutsuttu keskitetyn pedagogisen ohjauksen ajaksi, sillä tuolloin sosiaalhallitus ohjasi voimakkaasti päivähoidon sisällöllistä kehittämistä tuottamalla erilaisia mietintöjä ja oppaita, joissa pedagogiikka oli aiemmasta poiketen laajennettu koskettamaan myös alle kolmevuotiaita lapsia. Oppaiden avulla ei kuitenkaan onnistuttu uudistamaan päiväkotien toimintaa, joka oli edelleen melko aikuiskeskeistä. 1980- luvun loppupuolta voidaan pitää aikuisjohtoisen ja lapsilähtöisen pedagogiikan murroskohtana, jolloin kritiikkiä esitettiin erityisesti sitä kohtaan, että pedagogiset käytännöt eivät huomioineet yksittäisen lapsen tarpeita. Toisaalta kritiikki kohdistui myös lasten ja aikuisten välisiin valtasuhteisiin, jossa kyseenalaistettiin aikuisten oikeus päättää päiväkotikäytäntöjen muotoutumisesta lasten näkemyksiä kuulematta. (Karila 2013, 20-21.) Päivähoidon rakentamisen ja päivähoidon laajenemisen sukupolvi kävivät melko pitkään aikuisjohtoisen ja lapsilähtöisen pedagogiikan välistä kamppailua, kunnes aikakauden loppupuolella tapahtui käänne kohti lapsilähtöisyyttä; ymmärrettiin, että lapsi osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa toimintaansa, jonka lisäksi lapsilla nähtiin olevan yksilöllisiä ominaisuuksia ja tarpeita. (Alasuutari 2009, 60; Karila 2013, 21-22.)

#### *Varhaiskasvatuksen sukupolvi*

Kolmas ammatillinen sukupolvi on varhaiskasvatuksen sukupolvi, joka on aloittanut työelämässä 1990- luvun loppupuolen ja 2000- luvun aikana (Karila 2013, 22). Tämän sukupolven kokemuksiin liittyy merkittävä muutos, siirtyminen päivähoidon tarveharkinnaisuudesta subjektiiviseen päivähoito- oikeuteen. Jo edellisen sukupolven aikana alle kolmevuotiaat lapset olivat subjektiivisen päivähoito- oikeuden piirissä, mutta vuonna 1996 oikeus laajeni koskettamaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia. (Alila ym. 2014, 25.) Siitä huolimatta, että subjektiivinen oikeus päivähoitoon on ollut olemassa jo parinkymmenen vuoden ajan, sen asema ei ole vielääkään vakiintunut. Tästä oikeudesta käydään yhä edelleen keskustelua ja sitä on myös rajoitettu lainsäädännöllisin perustein vuodesta 2016, josta lähtien kaikilla lapsilla ei ole ollutkaan yhtäläistä oikeutta kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen subjektiivisesta oikeudesta huolimatta, vaan varhaiskasvatuksen määrä on vaihdellut 20 viikkotunnista kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen asuinkunnasta riippuen. (Karila 2013, 23; Puroila, Kinnunen & Keränen 2017, 5).

Tämän sukupolven aikana alkoivat näkyä kasvatukselliset ja opetukselliset painotukset, minkä lisäksi toiminnan kehittäminen oli aiempaa vahvemmin kietoutunut kansainvälisiin elinikäisen oppimisen linjauksiin. Esiopetuksesta, jota oli toteutettu päiväkodeissa jo

vuosikymmenien ajan melko väljissä raameissa, tuli kuntia velvoittavaa toimintaa vuonna 2001, josta alkaen esiopetus on ollut osa suomalaista koulutus- ja kasvatusjärjestelmää. (Karila 2013, 22-23; Alila ym. 2014, 15.) Varhaiskasvatuksen sukupolvi astui työelämään aikana, jolloin varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisista tehtävistä esiintyi eriäviä näkökantoja. Yhtäältä painotettiin varhaiskasvatuksen työvoimapoliittista tehtävää, kun taas toisaalta varhaiskasvatus ymmärrettiin kasvatukselliseksi ja opetukselliseksi toiminnaksi sekä lapsen oikeudeksi. Tämän ammattilaissukupolven kokemuksissa nousevat vahvasti esille myös työn yhteiskunnalliset, erityisesti taloudelliset reunaehdot, jotka ovat asettaneet rajoja pedagogiselle toiminnalle sekä heikentäneet ammatillisuuden toteutumista ja työssä jaksamista. (Karila 2013, 23-24.)

Varhaiskasvattajien koulutustaso oli noussut edellisen sukupolven ajoista, sillä lastentarhanopettajien koulutus oli siirtynyt korkeakouluihin; ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. Kuitenkin pedagogisen, yliopistotasaisen koulutuksen saaneista lastentarhanopettajista alkoi olla pulaa, ja ammattikorkeakouluista valmistuneita sosionomeja työskenteli aiempaa enemmän varhaiskasvatuksessa. (Karila 2013, 23.) Lastenhoitajan tehtäviin valmistava päivähoitajakoulutus samoin kuin terveydenhoidollinen lastenhoitajakoulutus päättyivät vuonna 1996, ja niiden tilalle tuli elinkaariajatteluun perustuva lähihoitajan koulutus (Karila 2013, 23; Alila ym. 17). Koulutusrakenteen muutoksista johtuen niin lastentarhanopettajien kuin lastenhoitajienkin koulutustaustat olivat hyvin vaihtelevia, ja varhaiskasvatuksen pedagogisiksi toimijoiksi tultiin entistä enemmän koulutuksista, joiden painopisteet olivat muualla kuin varhaiskasvatuksessa (Karila 2013, 23).

### **2.3 Varhaiskasvatuksen poliittinen ohjaus**

Varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen nykytila on merkittäväällä tavalla muuttunut, sillä viimeisten viiden vuoden aikana varhaiskasvatuksen poliittisessa ohjauksessa on tapahtunut runsaasti laajoja ja merkityksellisiä muutoksia, jotka vaikuttavat monin tavoin siihen, mitä ja millaista varhaiskasvatus on nyt ja millaista sen ajatellaan olevan tulevaisuudessa. Varhaiskasvatuksen viitekehys on muuttunut, sillä sen valtakunnallisesta ohjauksesta vastaava ministeriö on vaihtunut, varhaiskasvatuksen lainsäädäntö on uusiutunut ja varhaiskasvatuksessa on otettu käyttöön uusi, toimintaa ohjaava ja velvoittava varhaiskasvatussuunnitelma, jonka vaikutus ulottuu kaikille varhaiskasvatuksen hierarkian tasoille; valtakunnan, kunnan, päiväkodin ja yksittäisen lapsen tasolle (OPH 2016, 8-12).



Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus kuului pitkään sosiaali- ja terveysministeriölle, mutta vuonna 2013 varhaiskasvatuksen hallinnonala vaihtui, kun vastuu varhaiskasvatuksesta siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriölle. Hallinnonalasiirron myötä varhaiskasvatus ei enää ollut sosiaalihuoltolain mukainen sosiaalipalvelu, vaikkakin siihen on sovellettu pitkään joitakin sosiaalialan säädöksiä, kuten lakia sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (29.4.2005/272), joka on määrittänyt muun muassa lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien suhteellista osuutta varhaiskasvatuksessa. Tilanne on kuitenkin muuttunut 1.9.2018, sillä uusi varhaiskasvatuslaki ohjaa tätä nykyä sitä, keitä ammatillaisia varhaiskasvatuksessa on ja minkä verran. Kuten jo edellä viittasin, varhaiskasvatusta vuodesta 1973 asti ohjannut päivähoitolaki on jäänyt historiaan ja sen tilalle on astunut täysin uusi varhaiskasvatuslaki, joka on otettu käyttöön kahdessa vaiheessa: lain ensimmäinen osa astui voimaan 1.8.2015 ja toinen osa 1.9.2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka on keskeinen varhaiskasvatusta valtakunnallisesti ohjaava asiakirja, on otettu uudistettuna käyttöön elokuussa 2017. (Karila ym. 2017, 16-19.) Edellinen, vastaavanlainen asiakirja oli vuodelta 2005, mutta se oli laadultaan varhaiskasvatusta ohjaava, kun nykyinen on muodoltaan varhaiskasvatuksen järjestäjää velvoittava (Stakes 2005, 8; OPH 2017, 8).

Hallinnonalan muutos, uudistettu varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelma, ovat selventäneet varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää ja muuttaneet sen asemaa; liittäen sitä osaksi suomalaista kasvatusta ja koulutusjärjestelmää, vaikkakin varhaiskasvatukseen liittyvissä keskusteluissa on ollut kuultavissa myös toisenlaisia äänensävyjä (Karila ym. 2017, 17; Puroila ym. 2017, 1). Niin uudistunut varhaiskasvatuslaki kuin siihen perustuva valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelmanakin korostavat aiempaa vahvemmin lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen ja oppimiseen sekä pedagogiikan merkitystä (Karila ym. 2017, 19). Tämä on ilmaistu muun muassa varhaiskasvatuslaissa (8.5.2015/580), jonka mukaan varhaiskasvatus on lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, hoitoa ja opetusta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Nykyinen varhaiskasvatussuunnitelma on ymmärrykseni mukaan rinnastettavissa perusopetuksen opetussuunnitelmaan, sillä se on varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa määrittelevä ja ohjaava asiakirja, johon liittyy velvoittavuuden vaade, kuten opetussuunnitelmaankin. Yksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman keskeinen tehtävä onkin liittää varhaiskasvatus osaksi sitä kasvatuksellista ja opetuksellista jatkumoa, joka muodostuu varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen kokonaisuudesta (Karila ym. 2017, 20).

Varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen nykytilaan liittyvien muutosten määrästä on ajateltavissa, että varhaiskasvatusinstituutioon on kohdistunut paljon poliittista kiinnostusta viime vuosina. Samalla tavoin myös lapsiin on kohdistunut runsaasti poliittista kiinnostusta. Se, että varhaiskasvatus ja lapset ovat olleet samanaikaisesti poliittisen kiinnostuksen kohteena, saattaa olla merkki siitä, että molempiin kohdistuvan kiinnostuksen taustalla on jokin yhteinen intressi. Lapsiin kohdistuvan poliittisen kiinnostuksen taustalta on ollut tunnistettavissa investoinnin näkökulma; lapsen varhaisvuosiin sijoittaminen on investointi, josta on hyötyä niin lapselle itselleen kuin yhteiskunnallekin, ja sen avulla pystytään estämään tulevaisuuden uhkakuvia (Satka, Alanen, Harrikari & Pekkarinen 2011, 11; Karila ym. 2017, 11). Lapsuuden ymmärtäminen tällä tavoin investoinnin näkökulmasta, on johtanut erilaisten riskien kartoittamiseen ja ennaltaehkäisemiseen, joka on heijastunut myös lapsuuden instituutioiden toimintaan. Niiden toimintatapoja ja käytäntöjä on lähdetty kehittämään ennaltaehkäisevän tulevaisuuteen investoinnin näkökulmasta. Tästä syystä lapsuuden instituutiot ovat alkaneet toimia jatkuvien uudistusten strategioilla, jolla on ollut vaikutuksia niin siellä oleviin lapsiin kuin heidän kanssaan toimiviin aikuisiinkin. (Satka ym. 2011, 11-14; Alasuutari & Alasuutari 2011, 36.)

Strategiat tai ohjausmenetelmät, joilla organisaatioiden, yhteisöjen ja yksilöiden käyttäytymistä pyritään muuttamaan, ovat nimettävissä hallinnaksi. Jotta hallinnan avulla saadaan aikaan muutoksia, tarvitaan uudistuvia käytäntöjä, jotka puolestaan muokkaavat toimintaa ja sen kohteita; toimijoita ja heidän ammatillisia identiteettejään (Satka ym. 2011, 12-17.) Hallinnan analytiikalla puolestaan viitataan sellaisiin toimintatapoihin, joilla hallinnan kohdetta houkutellaan ohjaamaan itse itseään (Kouvonen 2011, 2017). Yrittäessäni ymmärtää, mitä hallinta ja hallinnan analytiikka tarkoittavat varhaiskasvatuksen kontekstissa, tulkiten ne seuraavasti. Kun varhaiskasvatuksen toimintaa ja varhaiskasvattajien ammatillisia identiteettejä muotoillaan uudelleen, ne saadaan sopimaan uusiin strategioihin sekä uudelleen muotoutuviin käsityksiin siitä, millainen on lapsen ja kasvattajan paikka sekä tehtävä varhaiskasvatusympäristössä. Tässä prosessissa kaikki muutoksen osapuolet – varhaiskasvattajat, lapset ja toimintaympäristö – ovat muokkaamassa muutosta ja sen ehtoja sekä osallisina siihen, millaisiksi muutokset lopulta muotoutuvat (Satka ym. 2011, 18; Kouvonen 2011, 207). Yhtenä tällaisena hallinnan tavan sovelluksena voidaan pitää varhaiskasvatuksen kasvatussuunnitelmakäytäntöjä, jotka kohdentuvat kaikille varhaiskasvatuksen tasoille. Seuraavaksi siirrynkin tarkastelemaan niitä, painottaen hallinnan ja lapsen yksilöllisen kasvatussuunnitelman näkökulmaa.

### *Varhaiskasvatussuunnitelmakäytännöt hallintana*

Lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma on osa nykyisiä kasvatussuunnitelmakäytäntöjä, ja se on ymmärrettävissä yhdeksi lapsuuden hallinnan välineeksi. Lapsen asiasta keskustelu ja niistä sopiminen yhdessä vanhempien kanssa varhaiskasvatussuunnitelman nimissä, on instituutionaalinen keino tuottaa ideaalia siitä, miten lasten kanssa tulee olla ja mihin heidän kanssaan tulee pyrkiä. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 30; Kiili 2011, 188-191.) Nykyisten varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöjen kehittymisen taustalla on pitkä prosessi, joka on alkanut jo 2000- luvun alkuvuosina. Tuolloin OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) teetti varhaiskasvatuksen kansainvälisen arvioinnin, johon Suomikin osallistui. Arvioinnin mukaan suomalainen pienten lasten ja perheiden palvelu- ja tukijärjestelmä oli monin tavoin korkeatasoinen, mutta heikkoutena pidettiin kattavan varhaiskasvatussuunnitelman puutetta. Suomessa tartuttiin OECD:n arviointiin, mutta käytäntöjen muuttaminen edellytti jo olemassa olevien toimintamallien muuttamista yhtä lailla kuin uusien käytäntöjen oikeuttamista niihin sopivin perusteluin. Uudet käytännöt eivät kuitenkaan koskaan siirry sellaisinaan uusiksi käytännöiksi, vaan ne muotoutuvat uuden ja vanhan välissä; nykyinen varhaiskasvatussuunnitelmaakin on muotoutunut osaksi suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjä OECD:n havaitsemien puutteiden ja niihin vastaamisen sekä perinteisten suomalaisten varhaiskasvatuskäytäntöjen välissä. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 30-31.)

Siitä huolimatta, että nykyiset varhaiskasvatussuunnitelmakäytännöt on tuotettu uudistuksina, niiden voi ajatella olleen jo useiden vuosikymmenten ajan suomalaisen varhaiskasvatuksen rakenteissa, tosin hieman eri tavoin muotoutuneina. Lapsen yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa voidaan pitää lapsen kuntoutussuunnitelman sovelluksena, jollainen on ollut käytössä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla 1980- luvun loppupuolelta lähtien, ja jossa on sovittu lapsen yksilöllisistä tavoitteista ja niiden toteuttamisen tavoista. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 29-33.) Nykyisin kaikille lapsille laaditaan samamuotoinen varhaiskasvatussuunnitelma, kuitenkin sillä erotuksella, että eriasteista tukea tarvitsevien lasten kasvatussuunnitelmakeskusteluissa sovitaan tuen tarpeeseen liittyvät yksilölliset tavoitteet ja niiden toteuttamisen tavat, jotka sitten kirjataan osaksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa (OPH 2016, 55). Näistä tulokulmista tarkasteltuina lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman voi ymmärtää lapsen arvioinnin ja hallinnan välineenä, johon on kietoutunut käsitys siitä, että varhaiskasvatuksen avulla on mahdollista

tasoittaa lasten taustoista tai yksilöllisistä ominaisuuksista johtuvia eroja (Alasuutari & Alasuutari 2011, 33; Alila ym. 2014, 11-12). Niin ikään lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on tulkittavissa käytännöksi tai ratkaisuksi, jonka avulla lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvät poikkeamat ovat löydettävissä ja havaittavissa hyvissä ajoin, vaikkakin lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma tuotetaan kasvatussuunnitelmakäytäntöihin liittyvissä teksteissä kaikille kuuluvana oikeutena, mitä se käytännössä onkin. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 38-39; OPH 2016, 10).

Varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen tavoitteena on yhtäältä ollut yhtenäisen valtakunnallisen varhaiskasvatusjärjestelmän luominen, ja toisaalta taas tavoitteena on ollut lasten yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja yksilöllisen kehityksen tukeminen. Varhaiskasvatussuunnitelman eri tasoille paikantuvat suunnitelmat tukevat tavoitteiden saavuttamista, mutta ne saattavat kuitenkin toisinaan olla keskenään yhteensopimattomia, sillä yksilöllisyyttä painottavasta tavoitteesta huolimatta lapsia on usein tarkasteltu varhaiskasvatusinstituution näkökulmasta. (OPH 2016, 8-10.) Tällöin tarkastelu on keskittynyt herkästi siihen, miten hyvin lapsi on sopeutunut ja sitoutunut päiväkodin institutionaaliseen järjestykseen ja sen edellyttämiin käytäntöihin. Silloin, kun lapsen sopeutuminen varhaiskasvatuksen käytäntöihin ei ole sujunut odotusten mukaisesti, perhe on tuotettu helposti ongelmallisena, vaikka muutoin se on ymmärretty lasta tukevaksi resursiksi. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 36-37, 40-45.) Toisaalta taas päiväkotien pedagogiset käytännöt ovat saaneet vähäistä huomiota tällaisissa tilanteissa siitä huolimatta, että varhaiskasvattajilta odotetaan ja edellytetään tietoisuutta omasta toiminnasta sekä taitoa muuttaa sitä tarvittaessa (Hännikäinen 2013, 51; Alasuutari & Alasuutari 2011, 43-44).

Olen kuvannut edeltävissä kappaleissa varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöjä hallinnan näkökulmasta, painottaen lapsen yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa, vaikka olenkin sivunnut myös jonkin verran varhaiskasvatuksen muille tasoille paikantuvien kasvatussuunnitelmien suhdetta lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä kasvatussuunnitelmakäytäntöjen muotoutumisen prosessia. Päätän tämän luvun kuvaamalla varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöjen muotoutumisen prosessin teoreettisena mallina, niin kuin Maarit ja Pentti Alasuutari (2011) ovat sen esittäneet. Siitä huolimatta, että heidän esittämänsä teoreettinen malli pohjautuu nyt voimassaolevaa valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa edeltäneeseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (2005), kuvaan

sen tässä yhteydessä, sillä mallin avulla saa tehtyä näkyväksi sen, miten OECD on vaikuttanut kasvatussuunnitelmakäytäntöjen muotoutumisen taustalla sekä sen, millaisia varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöjen rakenteita on tuolloin luotu, jotka ovat nyt jo vaikiintuneita käytäntöjä, yhtä lailla kuin senkin, millaisia hierarkian tasoja varhaiskasvatuksessa sekä kasvatussuunnitelmakäytännöissä on olemassa.

Varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöjen muotoutumisen prosessin kuvaaminen mallin avulla mahdollistaa siihen liittyvän teoreettisen tarkastelun. Malli tai prosessi on kolmivaiheinen, ja sen ensimmäinen vaihe käsittää OECD:n (Organisation for Economic Cooperation and Development) 2000-luvun alkupuolella teettämän varhaiskasvatuksen kansainvälisen arvioinnin sekä siinä havaitut puutteet ja niihin vastaamisen, joihin Suomessa vastattiin tuottamalla uusi, koko maan kattava hallinnollinen malli ja ohjeistus varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöihin. Vaikka tiedossa on, että OECD:n havaitsemat puutteet ovat vaikuttaneet uuden hallinnollisen mallin kehittämisen taustalla, niin varhaiskasvatuksen poliittisista asiakirjoista ei kuitenkaan ole nähtävissä, mistä muutokset ovat saaneet alkunsa. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 31-35.)

Prosessin toisessa vaiheessa siirryttiin hierarkian tasoilla alaspäin, valtakunnan tasolta kuntien ja päiväkotien tasoille. Tällöin kuntien tehtävänä oli laatia kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, yhtä lailla kuin päiväkotien tehtävänä oli laatia päiväkotikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat (Stakes 2005, 8-9). Näiden suunnitelmien lisäksi lapsen yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa varten laadittiin suunnitelmadokumentit, jotka kuitenkin vaihtelivat huomattavassa määrin kunnittain, niin rakenteen kuin sisällönkin suhteen. Prosessin viimeisenä vaiheena on se kokonaismuutos, jonka valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöjen uudistus on tuottanut varhaiskasvatusinstituution toimintakulttuuriin ja päiväkotien käytäntöihin. Koska varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöjen muotoutuminen on tapahtunut vaiheittain, se on ollut pitkä prosessi, sillä se on edellyttänyt, että käytäntöjen muotoutumiseen liittyvää tulkintaa – uuden ja vanhan välissä – on käyty sen kaikilla tasoilla. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 31-32, 51-52.)

### 3 Suomalainen hyvinvointiyhteiskunta

Tämän hyvinvointiyhteiskuntaan painottuvan kokonaisuuden olen aloittanut (luku 3.1) tuomalla esiin joitakin näkökulmia hyvinvointivaltion rakentumisesta sekä universalistisesta politiikasta, joka on käsitykseni mukaan ollut keskeinen, suomalaista hyvinvointipolitiikkaa ohjannut ideologia. Pääpainon olen kuitenkin asettanut 1980-luvulta alkaneeseen julkisen sektorin reformiin sekä sitä seuraaviin vuosikymmeniin, joiden aikana hyvinvointivaltion laajentumisen on nähty päättyneen. Mukana olen kuljettanut uusia hallinnollisia tapoja, kuten informaatio-ohjaukseen siirtymistä (Virtanen 2000, 385), sekä uudelleen muotoutuneita hallinnan tapoja, jotka ovat siirtäneet hallinnan ja siihen liittyvän vallan verkostoihin, ja joissa se paikantuu toimijoiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin (Moilanen 2011, 279-282). Lisäksi olen melko kevyellä otteella sivunnut muutosten vaikutusta hyvinvointityöhön, mikä on kuitenkin olennaista tämän tutkielman kannalta, mutta siitä on enemmän tulevilla luvuilla. Tunnistan itsessäni jonkinasteista epävarmuuden tunnetta kirjoittaessani hyvinvointiyhteiskuntaan liittyvistä asioista, sillä koen, että en tunne tätä aluetta riittävän hyvin. Kuitenkin nyt, kun teksti on tuotettu kaikkien luettavaksi, ajattelen, että olen kirjoittanut asiat niin kuin olen ne ymmärtänyt – jollain toisella kirjoittajalla saattaa olla erilainen ymmärrys tai käsitys näistä asioista.

Yleisemmästä hyvinvointipolitiikan ja sen muutosten tarkastelusta siirryn kohti lapsiin ja lapsuuteen painottuvaa hyvinvointipolitiikkaa (luku 3.2). Lähden liikkeelle lapsuuden paikantumisesta, kuvaten melko lyhyesti laajaa, lapsiin kohdistunutta sosiaalipoliittista muutosta; lapsen subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen sekä vaihtoehtoisia oikeutta kotihoidon tukeen. Näihin muutoksiin linkittyvät myös työaikalain muutokset, jotka mahdollistavat ainakin periaatteessa täysivaltaisen oikeuden valita kahden vaihtoehtoisen kasvatustyylin, varhaiskasvatuksen ja kotihoidon, väliltä. (Välimäki 2012, 24.) Tämän jälkeen kuvaan hieman sitä, millaisia vaikutuksia 1990-luvun taloudellisella taantumalla oli lapsiperheiden elämään (Kouvonen 2011, 214). Siitä siirryn luvun päätösosuuksiin, jossa tarkastelen lapsiin kohdistuvaa yhteiskunnallista ja poliittista kiinnostusta. Sen tunnusomaisia piirteitä ovat huolestuneisuuden täyttämä ilmapiiri ja erilaiset hallinnan tavat; käytännöt, jotka mahdollistavat mahdollisimman varhaisen ja nopean muuttumisen. (Harrikari & Pekkarinen 2011, 95-97.) Lapsiin kohdistuva huolestuneisuus huolipuheineen ei kuitenkaan ole oma yksittäinen linnakkeensa, vaan se liittyy julkishallinnollisiin muutoksiin, joiden yhtenä tavoitteena on rajoittaa julkisen sektorin kustannuksia (Harrikari &

Pekkarinen 2011, 95). Aivan lopuksi keskityn yhteen lapsuuden hallinnan käytännön sovellukseen, varhaiseen puuttumiseen, jonka kautta teen näkyväksi sitäkin, miten OECD:n (Organisation for Economic Cooperation and Development) ylikansallisella politiikalla hallitaan myös kansallista politiikkaa (Satka 2011, 61-65).

Tämän tutkielman teoreettisen osuuden päättävän luvun yleisenä teemana on se, millaisia paikkoja hyvinvointivaltio tarjoaa ja mahdollistaa naisille (luku 3.3). Avaan luvun näkökulmalla, jonka mukaan varhaiskasvatuksen olemassaolo on ollut merkityksellistä äitien julkiseen elämään siirtymisen prosessissa; yksi sen keskeinen mahdollistaja (Julkunen 1994, 195-198). Luvun keskeinen teema kuitenkin on naisten ammatillistuminen ja se, miten hyvinvointivaltio on mahdollistanut naisten ammatillistumisen tarjoamalla erilaisia hyvinvointityön palveluja – unohtamatta kuitenkaan sitä, että yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat merkittäväällä tavalla naisten ammatillistumisen ehtoihin niin ammattien välillä kuin niiden sisälläkin (Henriksson & Wrede 2004, 13). Siitä syystä, että hyvinvointityö on erittäin suurelta osalta naisten tekemää työtä, kuljetan myös sukupuolittuneiden työnjakojen teemaa mukana (Pyykkö 2004, 113-114). Päättän luvun tarkasteluun, jossa pyrin tuomaan näkyväksi niitä ammatillisia ehtoja, joiden perusteella saman ammattialan sisällä erilaista osaamista omaavat ammattiryhmät paikantuvat suhteessa toisiinsa – tämä on olennainen näkökulma tämän tutkielman kontekstissa pohdittaessa lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien ammatillisia paikkoja ja työnjakoa (Julkunen 2004, 169).

### **3.1. Universalistisesta hyvinvointipolitiikasta kohti uusia hallinnan tapoja**

Hyvinvointivaltion rakentuminen on tärkeä osa suomalaisen yhteiskunnan moderdisoimisprosessia, jonka aikana maatalousvaltainen yhteiskunta muuttui sellaiseksi, jonka kehityksissä erilaiset palvelut muodostuivat keskeisimmiksi väestön työllistäjiksi. Hyvinvointivaltion määrittelemisen yksiselitteisesti on kuitenkin vaikeaa, sillä sen määrittelyyn vaikuttavat hyvin monet tekijät. Yksi mahdollinen tapa määritellä hyvinvointivaltio on sen institutionaalinen määritelmä, jonka mukaan hyvinvointivaltiossa on lainsäädäntöön perustuvat, koko väestön kattavat sosiaaliturvajärjestelmät, jotka vastaavat lapsuuteen, vanhuuteen, työttömyyteen, sairauteen ja työtapaturmiin liittyviin riskeihin. (Saari 2009, 26.) Siitä huolimatta, että tämä määritelmä kattaa monia kysymyksiä, siihen jää myös aukkoja – tämä kertonee jotain määrittelemisen haasteellisuudesta.

Aika on muuttanut hyvinvointivaltion käsitettä, sillä se on tarkoittanut erilaisia asioita eri aikoina (Saari 2009, 26). Universalistisen hyvinvointipolitiikan aikakaudella sosiaaliturva ja julkiset palvelut muodostuivat kaikkien suomalaisten yhtäläisiksi oikeuksiksi, sillä universalistisen ideologian mukaan hyvinvointivaltion palvelut kuuluvat kaikille niitä tarvitseville taloudellisesta asemasta riippumatta. (Alila ym. 2014, 9). Universalistiseen hyvinvointipolitiikkaan liittyy myös se, että valtaosa yhteiskunnan julkisista palveluista on käyttäjilleen maksuttomia, sillä ne rahoitetaan pääasiassa verovaroin tai ne ovat muilla tavoin tuettuja (Julkunen 2006, 169). Tämä aikakausi oli merkityksellinen myös hyvinvointityötä tekeville, sillä tuolloin yhteiskunnan julkisia palvelujärjestelmiä laajennettiin ja koulutettuja hyvinvointityön ammattilaisia tarvittiin ammattihierarkioiden eri tasoille. Koska hyvinvointityön ammatit olivat erittäin naisvaltaisia, ne mahdollistivat omalta osaltaan naisten työmarkkinoille pääsyn. (Henriksson & Wrede 2004, 14.)

Kuitenkin 1980- luvulle tultaessa julkisessa hallinnossa ja julkisissa palveluissa alkoi siirtymä, jota on kutsuttu julkisen sektorin reformiksi. Uudistuksen tavoitteena oli pienentää julkista sektoria, antaa tilaa markkinoille sekä soveltaa markkinaperiaatteita julkisiin palveluihin, sillä julkisesta sektorista oli tullut painolasti, jota pyrittiin keventämään markkinaperiaatteita hyödyntäen. (Julkunen 2004, 172.) Vaikka markkinaperiaatteet valtasivat jo 1980- luvulla alaa julkisella sektorilla, suomalaisen hyvinvointipolitiikan merkittävä käänne kohti markkinaliberalismia tapahtui kuitenkin vasta 1990- luvulla, jolloin päättyi kolme vuosikymmentä kestänyt hyvinvointivaltion laajenemisen kausi. Suomessa oli tuolloin laman piirteet täyttävä taloudellinen laskusuhdanne, jonka seurauksena valtion tulot romahtivat. Siinä tilanteessa tarvittiin keinoja lamasta selviytymiseksi – ratkaisut pelastivat julkisen talouden, mutta heikensivät hyvinvointia. (Santamäki 2004, 145; Henriksson & Wrede 2004, 15.) Tuolloin laajojen, monia eri aloja kattavien palveluiden tilalle haluttiin luoda pluralistinen hyvinvointiyhteiskunta, joka merkitsi sitä, että julkisen sektorin palvelut siirtyivät osittain markkinoiden ja erilaisten järjestöjen tuottamiksi, samalla kun julkista vastuuta pyrittiin vähentämään ja väestön omaa vastuuta lisäämään (Henriksson & Wrede 2004, 15). Muutoksella oli muiden vaikutusten ja seurausten lisäksi myös työvoimapolitiittisia ja sukupuolittuneita seurauksia; julkisen sektorin työllisyyskehitys pysähtyi ja sen vaikutukset ulottuivat erityisesti moniin naisvaltaisiin hoivatyön ammatteihin (Santamäki 2004, 145).



Samaan aikaan, kun Suomessa päättyi hyvinvointivaltion laajenemisen kausi, tapahtui myös yhteiskunnallisesti merkittävä hallinnollinen muutos. Muutoksen myötä julkinen valta ei enää ollutkaan yhtenäisesti hallittu kokonaisuus, sillä vuonna 1993 tehty valtion-osuusuudistus muutti valtion ja kuntien välistä valtasuhdetta sekä hallinnan käytäntöjä. Tämä johti siihen, että valtion normiohjaus muuttui informaatio- ohjaukseksi; valtio ei enää valvonut keskusvirastojensa avulla niitä toimintoja, joihin kunnat saivat siltä rahaa, sillä kunnat saivat oikeuden päättää itse, mihin palveluihin ne käyttävät valtiolta saamansa rahat. (Virtanen 2000, 385.) Näin valtion rooliksi muotoutuikin toimia yleisten sosiaalipoliittisten linjausten määrittelijänä sekä tulonsiirtojärjestelmästä ja informaatio-ohjauksesta vastuullisena tahona (Moilanen 2011, 281). Samalla, kun uudistus lisäsi kuntien oikeuksia ja mahdollisuuksia päättää omista asioistaan, myös vastuun suunta muuttui: kunnat olivat enenevässä määrin vastuussa asukkailleen. Kuntaan hajautettu hallinto mahdollisti kuntalaisten kuulemisen ja heidän tasollaan vaikuttamisen, minkä myötä syntyi myös uudenlaisia hallinnan tekniikkoja. Näin syntyneet hallinnan tekniikat ovat määriteltävissä instituutioiden, hankkeiden ja prosessien muodostamaksi kudelmaksi, jossa ihmisten arkea, käyttäytymistä ja toimintaa pyritään hallitsemaan toimialla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. (Kiili 2011, 170.)

Sen ohella, että Suomessa oli siirrytty valtiojohtoisesta normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen, valtion rooli oli muotoutunut myös muilla tavoin uudennlaiseksi, sillä 1990-luvulta alkaen tavoitteena on ollut ehkäistä julkisten kustannusten kasvua sekä rajoittaa jo olemassa olevia julkisia kustannuksia. Tämä tavoite on pyritty saavuttamaan uudelleenmuotoilemalla valtion roolia ja toimintaa liiketalouteen liittyvien tuottavuuden tehostamisen toimintaperiaatteiden avulla: hallinnon keventämisellä, palvelujen ulkoistamisella sekä siirtämisellä markkinoille ja kolmannelle sektorille (Satka ym. 2011, 14-16; Moilanen 2011, 281). Samalla valtion ja väestön suhde on muotoutunut uudestaan, siten, että kansalaiset, markkinat ja kolmannen sektorin toimijat on nostettu toimijoiksi valtion rinnalle osana uutta hallintokulttuuria, ja joka olettaa, että ihmiset ovat itsenäisiä ja oma-  
varaisia sekä ottavat kasvavaa vastuuta erilaisten toimijoiden verkostoissa (Moilanen 2011, 302-303). Näin uusi hallintatapa tunnistaa erilaisten toimijoiden kyvykkyyden ottaa vastuulleen aiemmin valtiolle kuuluneita tehtäviä, vaikkakin toisaalta valtion ja kuntien roolia pidetään yhä edelleen tärkeinä, jotta laillisuus ja oikeidenmukaisuus pysyvät turvattuina (Julkunen 2006, 257).

Siirtymä julkisen vallan hallinnoimasta yhteiskunnasta kohti hajautetun hallinnan yhteiskuntaa on johtanut hallinnan uudenlaiseen paikantumiseen; se on paikannettavissa erilaisiin verkostoihin ja kumppanuuksiin. Tämän ajan hallinnan tapa onkin ymmärrettävissä kontrollin ja vallan verkostomaiseksi kudelmaksi, johon liittyy ja josta poistuu erilaisia toimijoita sen mukaan, millainen rooli niille muotoutuu tässä kudelmassa. Näin ollen valta ei paikannu mihinkään tiettyyn paikkaan tai instituutioon, vaan se konkretisoituu eri toimijoiden välisissä suhteissa, jotka muuntuvat, järjestyvät ja muotoutuvat yhä uudestaan ja uudestaan. (Moilanen 2011, 279-282.)

### **3.2 Lapset hyvinvointivaltiossa**

Hyvinvointivaltiossa lapsuus on paikantunut erilaisiin lapsuuden instituutioihin, perheeseen, päiväkotiin ja kouluun, joista erityisesti varhaiskasvatus sekä siihen liittyvät laajemmat sosiaalipoliittiset uudistukset ovat antaneet pienten lasten äideille mahdollisuuden asettua joko julkiselle tai yksityiselle elämän alueelle (Kouvonen 2011, 206; Santamäki 2004, 151). Yksi tällainen sosiaalipoliittinen uudistus on ollut lasten subjektiivinen oikeus julkiseen varhaiskasvatukseen, joka astui voimaan vaiheittain 1990-luvulla; ensin alle kolmivuotiaiden oikeutena, josta se laajeni myöhemmin kaikkien alle kouluikäisten lasten oikeudeksi. Uudistus oli osa laajempaa uudistusten kokonaisuutta, jonka olennainen osa oli laki lasten kotihoidon tuesta (20.12.1996/1128). Tämä merkittävä, lapsiperheille kohdennettu sosiaalipoliittinen muutos mahdollisti alle 3-vuotiaiden lasten hoitamisen kotona kotihoidon turvin tai vaihtoehtoisesti lapsen osallistumisen julkiseen varhaiskasvatukseen. Näin valtio lähti kehittämään kokonaisvaltaista palvelujärjestelmää alle kouluikäisille lapsille, jonka yhtenä osana oli myös uudistuva työsopimuslaki (26.1.2001/55). Se antoi vanhemmille muun muassa mahdollisuuden jäädä hoitovapaalle siihen asti, että lapsi täyttää kolme vuotta. (Välimäki 2012, 15-16, 24.)

Siitä huolimatta, että 1990-luvulla tehtiin merkittäviä lapsiperheitä koskettavia sosiaalipoliittisia uudistuksia, se oli myös taloudellisen taantuman aikaa sekä sellaista aikaa, jolloin suomalaisten lapsiperheiden asema heikkeni ensimmäistä kertaa toisen maailmansodan jälkeen (Kouvonen 2011, 214). Ennen lamaa käytössä olleet poliittisen hallinnan keinot, kuten lapsiperheille suunnatut tulonsiirrot tai yhteiskunnallisten palvelujen laajentaminen, tulivat tiensä päähän. Lama-aikaa seurasivat hämmentävät epätietoisuuden vuodet, joiden jälkeen julkinen ja poliittinen kiinnostus lasten ja lapsiperheiden asioita kohtaan on taas lisääntynyt merkittävästi (Harrikari 2011, 319). Vaikka kiinnostus lasten ja

lapsiperheiden asioita kohtaan on jälleen kasvanut, lapsiin kohdistuvat yhteiskuntapoliittiset näkemykset ovat kuitenkin muuttuneet, joiden voi ajatella ainakin osittain olevan yhteydessä julkisen sektorin kustannusten rajoittamiseen sekä uuden julkisjohtamisen käytäntöihin (Harrikari & Pekkarinen 2011, 95).

Nykyinen, lapsiin ja lapsiperheisiin kohdistuva poliittinen ja yhteiskunnallinen kiinnostus on haastanut pohjoismaisen hyvinvointieetoksen ideologian, sillä kiinnostuksen taustalta on ollut havaittavissa, että sitä ohjaavana tavoitteena on ollut lisätä lapsiin kohdistuvaa hallintaa mahdollisimman varhain ja mahdollisimman nopeasti. Hallinnan näkökulma on saanut aikaan lisääntyvää huolipuhetta, sillä lapsuutta on ryhdytty tarkastelemaan erilaisen, lapsuuteen liittyvien uhkakuvien kautta. Yhtäältä lapset on tuotettu pohjoismaisen hyvinvointieetoksen mukaisesti suojelun tarpeessa olevina ja viattomina, toisaalta taas hallintaa tarvitsevinä, jolloin lapset tuotetaan sopeutumattomuuteen tai huoleen sopivin käsittein. (Harrikari & Pekkarinen 2011, 95-97.) Tämän hetken poliittisessa ja yhteiskunnallisessa ilmapiirissä on mahdollista puhua lapsista ja lapsuudesta huolen sävyttämin vivahtein, mutta se, millä sävyillä ja miten on mahdollista puhua lapsista tai lapsuudesta, vaihtelee eri aikoina (Sorainen 2011, 351).

Erilaisia lapsuuden hallinnan tekniikoita on otettu käyttöön Suomessa 1990-luvulta alkaen, jollaisiksi ovat nimettävissä muun muassa varhaiskasvatussuunnitelmakäytännöt, kodin ja koulun väliset sähköiset viestintäjärjestelmät sekä varhainen puuttuminen, joista tarkastelen nyt viimeisimpänä mainittua (Hänninen 2011, 392). Varhaisen puuttumisen käsite, joka rantautui politiikan ja median kieleen 2000-luvun alussa, on määriteltävissä nuoriin sukupolviin kohdistuvaksi hallinnaksi, jota toteutetaan ennalta sovittujen periaatteiden mukaan, ja jossa ylittyvät niin hallinnonalat kuin yksityisenkin ja julkisen rajat (Moilanen 2011, 291; Satka 2011, 65). Käsite levisi nopeasti lapsuuden instituutioissa, jota edisti se, että se oli ideologisesti sopiva julkishallinnollisten uudistusten kanssa.

Käsite ei kuitenkaan ole lähtöisin kansallisesta politiikasta tai mediasta, vaan sen syntymisen taustalla on vaikuttanut OECD:n (Organisation for Economic Cooperation and Development) jäsenmailleen antama suositus. Suosituksen mukaan lapsille tulee kehittää integroituja sosiaalipalveluja, jotta heillä on mahdollisuus kasvaa yhteiskuntaa hyödyttäviksi kansalaisiksi eivätkä he aiheuta tulevaisuudessa julkisia kustannuksia yhteiskunnalle. Tätä nykyä varhainen puuttuminen on juurtunut niin varhaiskasvatukseen kuin ope-

tukseenkin sekä käsitteenä että pysyvänä toimintatapana. Varhainen puuttuminen on käytännössä ymmärretty interventioksi, jonka avulla voidaan hallita tehokkaasti lasten yhä laajenevia ja monisyisempiä ongelmia. (Satka 2011, 61-65.) Vaarana kuitenkin on, että varhainen puuttuminen muuntuu käytännön toimintana monimuotoisiksi tavoiksi hallinnoida lasten ja perheiden elämää sekä puuttua siihen, vaikka alun perin ajatuksena on ollut tuottaa käytäntö, jonka avulla lapsen eri elämänalueille kuuluvat ihmiset saadaan yhteiseen vuoropuheluun (Kouvonen 2011, 207).

### **3.3 Naiset hyvinvointivaltiossa**

Maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa naiset olivat tottuneet työskentelemään kodissaan ja sen pihapiirissä sekä samalla huolehtimaan lapsistaan ja perheestään (Välimäki 2012, 20). Palveluyhteiskuntaan siirryttäessä äitien työn tekemisen ehdot muuttuivat, sillä ansio-työtä ei pystynyt enää tekemään aiemmin toimivin tavoin tai ehdoin. Vuoden 1973 päivähoitolakia voidaan pitää osoituksena siitä, että pienten lasten äitien oikeus kodin ulkopuoliseen palkkatyöhön tunnustettiin, vaikka kaikkialla yhteiskunnassa lasten institutionaalista kasvatusta ei vielä tuolloin pidettykään suotavana vaihtoehtona. Kuitenkin julkisen päivähoitojärjestelmän kehittäminen oli merkittävä poliittinen päätös, joka omalta osaltaan on mahdollistanut naisten työllistymisen kodin ulkopuolelle. (Julkunen 1994, 195-198.) Naiset ovat astuneetkin julkisen elämän alueelle, hyvinvointivaltion toimijoiksi oman ammatillistumisensa kautta, vaikkakin ammatteihin liitetyt asiantuntijuudet ovat asettaneet sekä ammatit että naiset suhteessa toisiinsa, niille paikoille, jotka hyvinvointivaltio on heille mahdollistanut. (Eräsaari, Julkunen & Silius 1995, 205.)

Suomalainen hyvinvointivaltio ja sen tarjoamat toimintaympäristöt ovat vaikuttaneet merkittäväällä tavalla monien ammattien syntyyn ja kehittymiseen. Useat näistä ammateista ovat sellaisia, joihin liittyy hoivaa ja huolenpitoa eri muodoissaan, ja johon perustuen ne ovat nimettävissä hyvinvointityön ammateiksi. Kuitenkin hyvinvointityön ammattien yksiselitteinen määrittelemine on pulmallista, sillä ammatit ovat moniulotteisia ja ammattien muotoutumiseen kytkeytyy työnjakoihin liittyviä sopimuksia, joita yhteiskunnalliset muutokset muokkaavat yhä uudestaan ja uudestaan. Osa näistä ammateista on nimettävissä professioiksi tai semiprofessioiksi; sellaiset ammatit, jotka edellyttävät korkeampaa koulutusta tai tutkintoa, ja joilla saavuttaa yksinoikeuden tietyn ammatin harjoittamiseen. (Henriksson & Wrede 2004, 9-10.)

Hyvinvointityön ammatit ovat olleet keskeisessä asemassa naisten ammatillistumisen ja työllistymisen kannalta; hyvinvointityö on pääosin naisten tekemää työtä. Hyvinvointityötä tarkastelemalla onkin mahdollista havaita, millainen naisten asema on yhteiskunnallisessa työnjaossa, millaisia sukupuolittuneita jakoja ammatilliset asemat toteuttavat ja millaiset seikat määrittävät naisten työllistymistä. (Henriksson & Wrede 2004, 12; Pyykkö 2004, 113-114.) Hyvinvointityön ammatilliset ehdot määrittävät monesti ammattikuntien ulkopuolelta, minkä vuoksi muun muassa hyvinvointipoliittiset päätökset ovat erittäin merkityksellisiä, sillä ne joko luovat tai rajaavat ammatillisia mahdollisuuksia naisille niin oman ammatin rajojen sisällä kuin suhteessa muihin ammatteihinkin (Pyykkö 2004, 112; Henriksson & Wrede 2004, 13). Yksi tällainen hyvinvointityön ammatillisia mahdollisuuksia rajaava käänne suomalaisessa yhteiskunnassa paikantuu 1990-luvulle, jolloin taloudellisen taantumana vuoksi vähennettiin ja uudelleemuotoiltiin julkisen sektorin palveluja. Tuolloin siirryttiin hyvinvointivaltiota laajentavasta politiikasta menojen rajoittamisen politiikkaan, millä oli vaikutuksensa muun muassa hyvinvointityön ammattien työllisyystilanteeseen. (Julkunen 2004, 170-172.) Tämä on yksi osoitus siitä, kuinka kiinteässä suhteessa hyvinvointityön ammatit ovat yhteiskunnallisen kehityksen kanssa ja kuinka herkkiä ne ovat erilaisille muutoksille, vaikka ne ovatkin kiinteä osa yhteiskuntaa ja sen rakenteita (Henriksson & Wrede 2004, 12).

Kaikki olemassa olevat ammatit muodostavat yhteiskuntaan ammatillisten suhteiden järjestelmän, jossa ammatit ja niiden väliset suhteet muotoutuvat koko ajan uudelleen sen mukaan, miten niitä arvostetaan ja määritellään suhteessa toisiinsa. Yhtä lailla samoilla tehtäväalueilla toimivien ammattikuntien väliset työnjaot perustuvat ammattien tietope- rustaan liitettyihin merkityksiin ja niiden asemaan yhteiskunnan järjestyksissä. (Pyykkö 2004, 113-114.) Kun varhaiskasvattajien; lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien ammatillistumisen edellytyksiä ja sen ehtoja tarkastelee tästä näkökulmasta, on havaittavissa, että lähihoitajien ammattikunta ei ole ollut samalla tavalla oman ammatillistumisensa tekijä kuin lastentarhanopettajat ovat olleet, sillä lähihoitajat ovat asettuneet yhteiskunnallisten uudistusten myötä heille tarjoutuneisiin ammatillisiin paikkoihin. Monesti nämä paikat ovat olleet sellaisia, joihin on tarvittu professioita tai semiprofessioita edullisempaa työvoimaa täyttämään työvoimavajetta, joka on johtunut palvelun tarpeen laajenemisesta. (Julkunen 2004, 169.)

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan keskeisiä tutkimuksellisia ratkaisujani, jotka ulottavat vaikutuksensa niin tutkimuksen teoreettiseen rakentumiseen kuin tätä lukua seuraaviin tuloslukuihinkin. Aloitan tämän kokonaisuuden (luku 4.1) kirjoittamalla tutkimuskysymysteni taustalla vaikuttaneista tekijöistä, josta siirryn kuvaamaan ja perustelemaan tutkimuskysymykseni. Tämän jälkeen kuvaan aineistoni (luku 4.2); ne dokumentit, joita olen käyttänyt tämän tutkielman aineistona. Lisäksi kuvaan sitä, mihin tarkoitukseen ne on tuotettu ja millä perustein olen päätenyt juuri näihin dokumentteihin. Tästä siirryn tarkastelemaan diskursiivista tutkimusotetta (luku 4.3), painottaen kielellä tuottamisen luonnetta ja mahdollisuuksia sekä kontekstin merkitystä että tutkijan paikantumista osaksi tutkimusprosessia. Pääten tämän kokonaisuuden kuvaamalla oman analyysiprosessini (luku 4.4.) eri vaiheita, niin niitä kompastuksen hetkiä kuin onnistumisen kokemuksiakin, pyrkien samalla tuomaan näkyväksi sen, mitä olen tehnyt, ajatellut ja tekstiksi tuottanut.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Kuten olen jo johdannossa kuvannut, ajatus tämän tutkielman aiheesta lähti liikkeelle varhaiskasvatuksen kentän muutoksista, jotka painoutuivat kevättalvella 2017 vahvimmin kysymykseen siitä, miksi lastentarhanopettajien työkuvaan oltiin lisäämässä vastuita, jotka olivat aikaisemmin kuuluneet sekä lastentarhanopettajille että lastenhoitajille. Käytännössä muutokset konkretisoituivat keskusteluna siitä, miksi varhaiskasvatussuunnitelmakäytännöt siirtyvät kokonaan lastentarhanopettajien vastuulle – tuo keskustelu nostatti paljon vahvoja tunteita ainakin niillä foorumeilla, joissa satuin olemaan keskustelua seuraamassa tai siihen osallistumassa.

Toisaalta, olin myös hämmentynyt monista varhaiskasvatusta koskettavista muutoksista, joita tuntui tulevan yhtä mittaa. En myöskään aina oikein ymmärtänyt, mistä niissä oli kysymys ja mihin laajempaan kokonaisuuteen ne liittyivät, vaikka varhaiskasvatuksen kenttä oli minulle tuttu, sillä se oli ollut minun ammatillinen kenttäni jo useamman vuosikymmenen ajan. Kuitenkin, halusin nähdä muutosten taakse, pintaa syvemmälle, ja ymmärtää, mitä on tapahtumassa ja miksi ja missä viitekehyksessä – joten, tutkielmani aihe oli tiedossa. Onneksi en kuitenkaan vielä tuolloin tiennyt, mitä kaikkea varhaiskasvatuk-

sen kentällä tulee seuraavan vuoden aikana tapahtumaan ja miten paljon muutokset tulevat vaikuttamaan tutkielman tekemiseen ja kirjoittamiseen, yhtä lailla kuin ammatilliseen paikkaani laajemmassa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä.

Olen päätenyt seuraaviin kahteen tutkimuskysymykseen, koska haluan ymmärtää, mitä varhaiskasvatukselle asetetut tehtävät ovat ja millaisiksi ne ovat muotoutumassa nykyisessä varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Toisaalta haluan myös ymmärtää, mistä laajemmasta kokonaisuudesta on kyse siinä keskustelussa, joka konkretisoituu lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien eriytyneisiin ammatillisiin tehtäviin paikantuvaksi kiistaksi.

- Miten ja minkälaisia tehtäviä varhaiskasvatukselle tuotetaan ja oikeutetaan varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen asiakirjoissa?
- Miten varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen asiakirjoissa perustellaan ja oikeutetaan varhaiskasvatuksen nykyinen henkilöstörakenne sekä siihen ehdotetut muutokset?

## **4.2 Tutkimusaineiston tuottaminen**

Tämän tutkielman aineisto muodostuu kahdesta varhaiskasvatukseen liittyvästä dokumentista, joiden rinnalla olen kuljettanut varhaiskasvatukseen liittyviä lakitekstejä, ja jotka nimeän tässä tukiaineistoksi. Olen kokenut ristiriitaa määritellesäni sitä, mikä on tutkimusaineistoa ja mikä on nimettävissä tutkimuksen teoreettiseen taustaan kuuluvaksi ainekseksi, sillä käyttämissäni dokumenteissa on sekä tutkimusaineistoon että teoreettiseen taustaan sopivaa aineista – olen päätenyt käyttämään niitä molemmissa merkityksissä. Kun käytän aineistoja tutkielman teoreettisessa osuudessa, viittaan niihin lähdeviitteellä, ja kun käytän niitä tutkimustulosten aineistositaateissa, viittaan niihin seuraavissa kappaleissa esiteltävillä lyhenteillä. Vaikka olenkin nyt rajannut tutkielmani aineiston, olen kohdannut kuitenkin myös sen, että mitä syvemmälle tutkielmani kanssa olen uppoutunut, sitä enemmän vastaan on tullut kiinnostavia dokumentteja, jotka sopisivat tutkimusaineistoksi, ja joihin tekisi mieli perehtyä (Eskola & Suoranta 2008, 118).

Ensimmäinen tutkimusaineiston muodostavista dokumenteista on Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017- 2030. Tämän dokumentin on tuottanut opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen nimeämä työryhmä; Kirsti Karila, Satu Järvenkallas ja Tuomas Kosonen. Heidän tehtävänä oli laatia selvitys varhaiskasvatuksen osallistumisas-

teen nostamisesta, varhaiskasvatuksessa tarvittavasta osaamisesta sekä varhaiskasvatuksen taloudellisesta ja yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta, yhtä lailla kuin esittää lyhyen ja pitkän aikavälin toimenpiteet toimeksiannossa annetuille tehtäville. (Karila ym. 2017, 9). Käytän tästä dokumenttista merkintää TK tutkimustulosten aineistositaateissa.

Toinen tutkimusaineiston muodostavista dokumenteista on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet; valtakunnallinen varhaiskasvatuksen kasvatus- ja opetussuunnitelma. Dokumentti on Opetushallituksen vahvistama, varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittava suunnitelma, joka on ollut käytössä 1.8.2017 alkaen. (OPH 2016). Käytän tästä dokumentista merkintää VKS tutkimustulosten aineistositaateissa.

Näiden dokumenttien ohella, tukiaineistona, olen käyttänyt erilaisia lakitekstejä, sillä niin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma kuin opetusministerin nimeämän työryhmän selvityskin pohjautuvat varhaiskasvatusta ohjaavat lakien muodostamalle perustalle. Lakiteksteihin perehtymisestä huolimatta en viittaa niihin tutkielman aineistositaateissa.

Näkemykseni mukaan tutkielmani aineisto, Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, ovat keskeisiä dokumentteja suhteessa tutkimuskysymyksiini. Ensimmäisenä tutkimuksellisenä tavoitteenani on ymmärtää, millä tavoin ja millaisia tehtäviä varhaiskasvatukselle tuotetaan ja oikeutetaan varhaiskasvatuksen poliittisissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, toisin ilmaistuna varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, on dokumentti, jonka tehtävä on vastata näihin kysymyksiin, sillä suomalainen varhaiskasvatus ja sen toteuttaminen perustuvat tuon dokumentin sisältöön. Yhtä lailla pidän pätevänä dokumenttina Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekarttaa, sillä vaikka dokumentin tehtävät painottuvat tulevaisuuden näkymiin, ne on kuvattu suhteessa varhaiskasvatuksen nykytilaan.

Toisena tutkimuksellisenä tavoitteenani on ymmärtää, miten varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen asiakirjoissa perustellaan ja oikeutetaan varhaiskasvatuksen nykyinen henkilöstörakenne sekä siihen ehdotetut muutokset. Tämän tavoitteen kannalta Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta on pätevämpi dokumentti, sillä siinä on perehdytty näihin asioihin perusteellisesti; kuvattu muun muassa varhaiskasvatuksen nykyinen henkilöstörakenne, ammatilliset kelpoisuusehdot ja varhaiskasvatuksen koulutukset sekä niihin liittyvät ongelmat. Samoin siinä on esitetty ehdotukset henkilöstörakenteen kehittämiseksi sekä kuvattu millaisia eri ammattiryhmien tehtävä- ja osaamisprofiilien, yhtä lailla kuin



varhaiskasvattajien koulutusten tulisi tulevaisuudessa olla. Siitä huolimatta, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet antaa tähän kysymykseen vähemmän vastauksia, sen antamat vastaukset ovat päteviä kysymyksenasetteluni kannalta.

Viittasin tutkimuskysymysten yhteydessä siihen, että viimeisen vuoden aikana varhaiskasvatuksessa on tapahtunut paljon muutoksia, joihin kaikkiin en ollut osannut varautua. Osa muutoksista on kohdentunut nimenomaan toiseen tutkimukselliseen tavoitteeseeni, kysymykseen varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteesta. Syksyllä 2017, aloittaessani tätä tutkielmaa, varhaiskasvatuksessa olivat voimassa säädökset, joiden mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset määrittyivät sosiaalihuollon ammatillisten kelpoisuusvaatimusten mukaisesti. Kuitenkin, Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa esitetyt henkilöstörakenteen kehittämis ehdotukset ovat todentuneet uuden varhaiskasvatuslain myötä, joka astui voimaan 1.9. 2018. Tästä johtuen tutkielmani viime metrit ovat olleet tasapainottelua uuden ja vanhan välissä, ja joka on vaikuttanut myös asioiden ilmaisemiseen tekstissä – toivon, että olen välttynyt suuremmilta kompastuksilta.

#### **4.3 Diskursiivinen lähestymistapa**

Kieli ja kielenkäyttö – olipa se sitten puhetta tai tekstiä – on keskeisessä roolissa diskursiivisessa tutkimusotteessa; tekisi mieli sanoa, että kieli on diskursiivisen lähestymistavan perusta. Silloin, kun ei puhuta pikkutarkasti kielen merkityksestä tai siihen liittyvistä vivahteista, kielenkäyttö on jaoteltavissa kahteen vaihtoehtoiseen lähestymistapaan. Ensimmäinen, realistinen lähestymistapa ymmärtää kielen ja kielenkäytön todellisuuden kuvana, jonka avulla saadaan tietoa tosiasioista. Toinen, konstruktionistinen lähestymistapa, johon diskursiivinen tutkimusotekin pohjautuu, ymmärtää kielen ja kielenkäytön sen sijaan todellisuuden rakentumisen välineenä, sosiaalisen todellisuuden osana. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 17.) Se, että kieli ymmärretään konstruktionistisessa lähestymistavassa todellisuuden rakentumisen välineenä, on hyvinkin perusteltua, koska sen mukaisesti sosiaalinen todellisuus on ihmismielen tuotetta, eikä ihmisen toiminnasta tai mielestä riippumatonta objektiivista todellisuutta ole olemassakaan (Siljander 2005, 202).

Konstruktionistisen lähestymistavan sisällä kieltä ja kielenkäyttöä on mahdollista tarkastella erilaisia näkökulmia painottaen ja erilaisia menetelmällisiä sovelluksia käyttäen. Yksi tällainen konstruktionismin alle paikantuva tutkimusote on diskursiivinen lähesty-

mistapa, joka on väljä teoreettinen viitekehys, ja joka sallii erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja. (Jokinen ym. 2016, 17, 25.) Vaikka diskursiivisella tutkimusotteella on väljä viitekehys, se on kuitenkin selkeästi määriteltävissä kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimiseksi, jossa kiinnostuksen kohteena on se, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Eskola & Suoranta 2008, 195). Kieli ja kielenkäyttö ovat kiinteä osa sosiaalista todellisuutta; ne ovat kietoutuneet sosiaaliseen todellisuuteen ja sen käytäntöihin – merkityksellistäen, jäsentäen, uudistaen ja uusintaen sitä. Diskursiivinen lähestymistapa ymmärtää sosiaalisen todellisuuden alati liikkeessä olevana prosessina, mutta se antaa mahdollisuuden tuottaa kuvauksia sosiaalisen todellisuuden rakentumisen tavoista. (Jokinen ym. 2016, 26-29.)

Konstruktionistisen käsityksen mukaisesti myös tutkija on osa sitä sosiaalista todellisuutta, mitä hän tutkii; ei ole mitään mahdollisuutta astua sen ulkopuolelle (Jokinen ym. 2016, 31). Tämä on asia, joka on osoittautunut erittäin vahvasti todeksi tämän tutkielman yhteydessä, sillä tutkielman kohde, varhaiskasvatus, on täysin vastaava oman ammatillisen kenttän kanssa. Siitä huolimatta, että yritän etäännyttää itseäni varhaiskasvatuksen kentältä, poistua varhaiskasvattajan roolista ja asemoitua tutkielman tekijäksi, olen aina osa varhaiskasvatuksen sosiaalista todellisuutta, mukana sen rakenteissa ja muutoksissa. Yhtä lailla olen osa sitä yhteiskuntaa, jonka rakenteisiin varhaiskasvatus paikantuu. Ymmärrykseni mukaan tutkimuksellisen kohteen tuntemisesta on hyötyä, mutta ajattelen, että tutkimuksellisen kohteen tuntemisesta voi toisaalta olla myös haittaa, sillä saatan olla niin syvällä varhaiskasvatuksen rakenteisiin uppoutuneena, etten edes huomaa kaikkia siihen liittyviä näkökulmia tai pidän vallitsevia käytäntöjä niin itsestäänselvyyksinä, etten kiinnitä niihin erityistä huomiota.

Tutkija paikantuu tutkimansa todellisuuden sisälle, uusintaen oman kielenkäyttönsä kautta erilaisia käsitteitä, kategorioita ja erotteluja. Tutkijan käyttämä kieli on yhtä lailla konstruktivista kuin muukin kieli, mutta kirjoittaminen niin, että kyseenalaistaa jokaisen sanan, on mahdotonta. Tutkijan onkin käytettävä sellaista kieltä ja sellaisia merkityssysteemejä, että tutkijan tuottamat tekstit tulevat ymmärretyiksi. (Jokinen ym. 2016, 31.) Tutkijan tehtävä on kuitenkin pohtia ja kyseenalaistaa sitä, missä määrin hän omalla kielenkäytöllään uusintaa ja uudistaa sosiaalista todellisuutta, ja millaisia seurauksia sillä

on, että hän tuottaa tietynlaisia sosiaalisen todellisuuden kuvauksia (Alasuutari & Alasuutari 2011, 32). Näin sosiaalinen todellisuus on ymmärrettävissä diskursiivisessa lähestymistavassa sekä tutkimuksen kohteeksi että sen tuotteeksi (Jokinen ym. 2016, 31).

Kieli ja kielenkäyttö mahdollistavat erilaisten asioiden kuvaamisen tai niistä kertomisen, mutta niiden avulla tuotetaan myös aina jotain – ne rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym. 2016, 47). Sosiaalinen todellisuus puolestaan rakentuu sekä rinnakkaisista että keskenään kilpailevista merkityssysteemeistä, jotka ovat nimettävissä diskursseiksi; diskurssit ovat verrattain eheitä merkityssuhteiden systeemejä tai verkostoja, jotka rakentuvat, uusiutuvat ja muuttuvat sosiaalisissa käytännöissä, rakentaen samanaikaisesti sosiaalista todellisuutta. Toisinaan diskurssit saattavat muotoutua itsestään selvinä pidetyiksi totuuksiksi, jolloin ne tukahduttavat muita totuuksia. (Jokinen ym. 2016, 32-36.) Siitä syystä diskursiivisessa lähestymistavassa kielen ja kielenkäytön seurauksia tuottavan luonteen tarkastelu on erittäin olennaista, sillä kieltä ei ole mahdollista käyttää niin, ett-eikö samanaikaisesti tuottaisi myös todellisuutta, joko rajaten tai avaten erilaisia vaihtoehtoisia mahdollisuuksia tai todellisuuksia. Kieli ja kielenkäyttö tuottavat tilannekohtaisia seurauksia, mutta diskursiivisessa lähestymistavassa on merkityksellistä kääntää katse myös tilannekohtaisuuden yli. Diskursiiviset, kielen käytöllä tuotetut käytännöt mahdollistavat sen, että niiden avulla oikeutetaan ja ylläpidetään monenlaisia eriarvoistavia valtasuhteita, jotka saattavat jäädä havaitsematta, sillä kielellä on asioita piilottavia, yhtä lailla kuin näkyväksi tuottavia, ominaispiirteitä. Tutkijan tehtävä onkin diskursiivisessa lähestymistavassa arvioida omaa suhdettaan sekä aineistosta esiin nostamiinsa diskursseihin että niihin teoreettisiin lähtökohtaoletuksiin, joiden varaan hänen tutkimuksensa perustuu, sillä myös ne rakentavat sosiaalista todellisuutta sekä tuottavat ja mahdollistavat erilaisia seurauksia. (Jokinen ym. 2016, 48-50.)

Diskursiiviseen lähestymistapaan kuuluu olennaisella tavalla kontekstin käsite, sillä diskurssit ovat historiallisia; ne ovat tiettyyn aikaan ja paikkaan kietoutuneita. Koska diskursiivisessa lähestymistavassa keskeisenä tarkastelun kohteena on sosiaalinen todellisuus, sen kiinnostus kohdistuu yksilön ohittaviin sosiaalisiin käytäntöihin, jotka rakentuvat aina tiettyyn kontekstiin kiinnittyneinä – eri ympäristöissä tai yhteyksissä samat toimijat tai käytännöt saavat erilaisia merkityksiä. Näin diskurssit saavat erilaisia merkityksiä sen mukaan, millaisessa kontekstissa niitä tarkastellaan. (Jokinen ym. 2016, 37, 43, 64.) Kontekstin käsite on myös ymmärrettävissä tutkimukselliseksi reunaehdoksi, joka

on usein läsnä muun muassa silloin, kun tutkitaan institutionaalisia käytäntöjä; ymmärrän tutkielmani paikantuvan nimenomaan institutionaalsiin käytäntöihin. Tällöin tutkimukselliset reunaehdot, tutkimuksen kontekstiksi ymmärrettynä, ovat läsnä jo tutkimuksellisissa lähtökohdissa ohjaamassa sitä, mistä teksteistä ja aineistoista ollaan kiinnostuneita, ja minkä vuoksi juuri niitä pidetään merkityksellisinä. (Jokinen ym. 2016, 40-42.)

Konteksti, tutkimuksellisena reunaehtona on ollut läsnä myös tähän tutkielmaan liittyvissä prosesseissa. Tutkielmaa aloittaessani ymmärsin aiheeni kohdentuvan muutosprosessiin tai murroskohtaan, joka oli vasta aluillaan varhaiskasvatuksen kentällä, minkä vuoksi se myös nostatti herkästi erilaisia tunteita pintaan. Siitä syystä en nähnyt mahdollisena tehdä tätä tutkielmaa julkisen varhaiskasvatuksen rakenteissa, toisin sanoen haastatteleamalla varhaiskasvattajia tai havainnoimalla heidän toimintaansa. Tällä tavoin työni reunaehdoiksi asettuivat poliittisten dokumenttien, tekstien tutkimus, jotka ovat mielenkiintoisia yhtä lailla kuin merkityksellisiä tutkielmani aiheen kannalta, sillä ne ovat asiakirjoja, joihin varhaiskasvatustoiminta perustuu – tai joihin sen ainakin pitäisi perustua. Diskursiivisessa lähestymistavassa painottuvasta näkökulmasta käsin tutkielmallani on seurauksia tuottava ominaisuus, sillä tekstien lukemiseen ja analyysiin liittyy diskurssien tuottaminen, jotka järjestävät sosiaalista todellisuutta erilaisten luokittelujen ja erontekojen kautta (Moilanen 2011, 284-285).

Niin aineistojen luonne kuin tutkimuskohteen valinta ja tutkimuskysymyksetkin suuntaavat analyysia, sillä se, minkä verran aineistossa on diskursiivisia variaatioita, vaikuttaa siihen, onko pätevämpi tutkimuksellinen lähestymistapa analysoida diskurssien ensisijaisuutta vai niiden moninaisuutta (Jokinen ym. 2016, 77-78). Olipa kumpi tahansa tutkimuksellisista lähestymistavoista pätevämpi, analyysissa on joka tapauksessa kyse perustelluista tulkinnoista, jotka pohjautuvat tutkijan ja aineiston väliseen, riittävän tiiviiseen vuoropuheluun (Eskola & Suoranta 2008, 195). Aineiston analysointi ei ole yksitulkintainen prosessi, sillä niin sanotut oikeat tulkinnat eivät nouse sieltä luonnostaan, vaan tutkijan ja aineiston välinen vuoropuhelu ratkaisee sen, millaisia merkityksiä tutkija nostaa aineistosta esiin (Jokinen ym. 2016, 103). Diskursiivisessa lähestymistavassa aineisto on erittäin merkityksellinen, sillä sen ajatellaan olevan osa tutkimuskohdetta; osa sosiaalista todellisuutta, johon kieli ja kielenkäyttö liittyvät vahvasti, sillä nimenomaan niiden avulla tuotetaan erilaisia asioita, joko tietoisesti tai tiedostamattomasti (Jokinen ym. 2016, 51-52). Mitkään tutkijan aineistosta nostamat tulkinnat tai diskurssit eivät sinänsä tuota

myönteisiä tai kielteisiä seurauksia. On kuitenkin olennaista nähdä se, millaiseen kokonaisuuteen tai kontekstiin tulkinnot paikantuvat, sillä nämä kokonaisuudet tai kontekstit liittyvät laajempiin, yhteiskunnallisiin konteksteihin. (Jokinen ym. 2016, 94-95.)

Kun tutkimusotteena on diskursiivinen lähestymistapa, tutkimuksen teksti on ymmärrettävissä yhä uudelleen muotoutuvan sosiaalisen todellisuuden osaksi, yhtä lailla kuin tutkijakin, joka omilla teksteillään ja päätelmillään rakentaa sosiaalista todellisuutta, uusintaen tai uudistaen sitä (Eskola & Suoranta 2008, 220). Koska tutkijan tekstit ja päätelmät ovat osa kielellä tuotettua sosiaalista todellisuutta, tutkijan tekemät sanavalinnat ovat merkityksellisiä; sanoilla on kirjaimellisten merkitysten ohella piileviä merkityksiä (Siljander 2005, 207; Jokinen ym. 2016, 60). Kun tutkija nimeää diskursseja, samalla hän antaa niille olemassaolon ja oikeuttaa ne, vaikkakin diskurssien nimeäminen edellyttää jo olemassa olevien diskurssien käyttöä. Näin diskurssit ovat toisiinsa kietoutuneita, paikantuen verkostomaisiin asemiin suhteessa toisiinsa. Se, millä sanoilla tutkija nimeää diskursseja, kytkeytyy diskurssien välisiin valta- asemiin, jossa osa diskursseista saavuttaa ensisijaisten, niin sanottujen tosien, diskurssien aseman. (Jokinen ym. 2016, 62-64.) Siitä huolimatta, että diskurssit muodostavat yhä uudelleen muotoutuvia, moniulotteisia merkitysten verkkoja, ne ovat kuitenkin diskursiivisessa lähestymistavassa erittäin merkityksellisiä, sillä niihin liittyvin perusteluin tutkijan on mahdollista oikeuttaa omat tutkimukselliset tekstinsä ja päätelmänsä (Eskola & Suoranta 2008, 198).

#### **4.4 Analyysiprosessin kuvaus**

Tämän tutkielman lähtökohtana on ollut ihmettely siitä, mihin kaikkeen varhaiskasvatuksen kentällä viime vuosien aikana tapahtuneet muutokset liittyvät ja millaisessa suhteessa ne ovat toistensa kanssa. Omassa työtehtävässäni ensimmäiset muutokset konkretisoituivat kevättalvella 2017 niiden virallisten ja epävirallisten keskustelujen yhteydessä, joissa käsiteltiin lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien ammatillisia tehtäviä, vastuita ja velvollisuuksia – keskustelut nostattivat niin lastentarhanopettajien kuin lastenhoitajienkin tunteita. Ihmettelyn ohella olin ajoittain myös hämmentynyt muutoksista, mutta ihmettely ja hämmennys vaihtuivat uteliaisuudeksi, kun sain ensimmäiset oivallukseni siitä, mistä muutokset mahdollisesti saattoivat johtua ja mihin varhaiskasvatus mahdollisesti oli matkalla. Edelliset vuodet ovat olleet monin tavoin tapahtuma- tai muutosrikkaita varhaiskasvatuksen kentällä, mutta onneksi en ymmärtänyt vielä vuosi sitten, mitä kaikkea on-

kaan tulossa; varsinkaan sitä, kuinka paljon muutokset tulevat vaikuttamaan tämän tutkielman kirjoittamiseen. Nyt on kuitenkin aika palata alkuun ja kuvata se, mitä olen ajatellut ja miksi olen kirjoittanut niin kuin olen kirjoittanut.

Siitä huolimatta, että tiesin lähteväni tutkimaan varhaiskasvatusta ja varhaiskasvattajia, tunsin olevani eksyksissä tutkielman alkuvaiheiden aikana, sillä en oikein tiennyt, miten minun tulisi lähteä liikkeelle. Pohdin sitä, millaisesta tulokulmasta minun tulisi lähestyä tutkimuksen teoreettista taustaa ja sitä, millainen tutkimuksellinen lähestymistapa olisi sopiva. Vielä tuolloin aineiston tuottaminen tuntui kaukaiselta ajatukselta, vaikka minulla olikin joitakin ajatuksia sen suhteen. Yksi melko suuri kynnys muodostui kuitenkin siitä, että olen työskennellyt useamman vuosikymmenen ajan varhaiskasvatuksessa, ja koen tietäväni ja osaavani melko paljon asioita silloin, kun liikutaan varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Tässä ja nyt, tämän tutkielman edessä olin aivan uuden edessä; minun oli astuttava enemmän tietäjän paikalta vähemmän tietäjäksi, ylitettävä esteet ja ryhdyttävä työhön. Toisena kynnyksenäni pidän sitä, että olen kirjoittanut tätä tutkielmaa kokopäivätyön ja perhe- elämän sopukoissa, mikä ei ole mahdollistanut niin syvää uppoutumista aiheeseen, mitä tavoittelin, mutta nyt ajatustyö on tehty ja kohta tekstiksi tuotettukin.

Vaikka en oikein tiennyt tutkielmaa aloittaessani, mihin minun tulisi tarttua ja miten, ryhdyin kuitenkin lukemaan teoreettista kirjallisuutta, joka paikantui alussa pääasiallisesti varhaiskasvatukseen. Lukeminen, ajattelu ja muistiinpanojen kirjoittaminen saivat aikaan oivalluksia ja uutta ajattelua, joka puolestaan tuotti ajatusten jäsentymistä ja asioiden välisten suhteiden jonkinasteista kirkastumista. Palasin tässä tutkielmani loppumetreillä joihinkin vuosi sitten syksyllä kirjoittamiini muistiinpanoihin, tarkistaakseni muutamia asioita. Tuo tarkistusmatka teki erittäin hyvin näkyväksi sen, että vuosi sitten tutkimuksellinen matka oli vasta alkamassa, eikä päämäärästä ollut vielä tietoakaan – niin moniin asioihin olin vielä tuolloin kiinnittänyt huomiota. Siitä huolimatta, että nimeän aloittaneeni työskentelyn teoreettisen kirjallisuuden lukemisella, minun on vaikea määritellä tarkkarajaisesti sitä, milloin olen työskennellyt nimenomaan tutkielmani teoreettisen osuuden, milloin taas aineiston tai analyysin parissa. Koen, että tutkielmani käsitteellisesti erotettavat elementit ovat vaikuttaneet toinen toisiinsa ja kietoutuneet sitä vahvemmin toisiinsa, mitä pidemmälle olen työssäni edennyt (vrt. Kiviniemi 2015, 73).

Tutkimuksellisen matkan aikana ajatteluni on muuttunut jäsentyneemmäksi, mikä on mahdollistanut sen, että tutkielmani elementit ovat löytäneet paikkansa suhteessa toisiinsa; niin kuin minä ne tulkitSEN suhteessa lukemaani, kokemaani ja ymmärtämäni. Matkan varrella olen onnistunut rajamaan pois niitä näkökulmia, jotka eivät ole olennaisia asettamieni tutkimustehtävien kannalta. Olen kokenut, että tutkimuksellista matkaa tulee tehdä vahvasti päämäärään suuntautuneena, sillä matkan varrella tulee eteen paljon mielenkiintoista, johon tahtoisi tarttua, mutta jota ei kuitenkaan voi ottaa mukaansa, ainakaan tälle tutkimukselliselle matkalle (vrt. Kiviniemi 2015, 76). Vaikka olen onnistunut rajaamaan tutkielmaani vähintäänkin tyydyttävällä tasolla, rajaisin sitä nykyistä enemmän, jos minulla olisi vielä mahdollisuus perääntyä. Nyt mahdollisuutta ei kuitenkaan ole, mutta pidän tämän tutkimuksellisen haasteen mielessäni tulevaisuutta silmällä pitäen.

Olen tehnyt erilaisia suunnanmuutoksia tutkimusprosessin aikana, jotka ovat koskettaneet erityisesti aineiston tuottamista. Alkuperäinen suunnitelmani oli tuottaa aineisto haastatteleamalla, mutta tutkimusprosessin edetessä erilaiset poliittisen ohjauksen dokumentit alkoivat näyttää paljon kiinnostavammilta. Mitä syvemmälle tutkielmani aiheeseen pääsin, sitä enemmän erilaisia poliittisen ohjauksen dokumentteja näytti olevan olemassa. Osa niistä oli hyvinkin tuttuja, osan olin ainakin nimeltä kuullut ja osa oli minulle aivan vieraita. Lopulta minulla oli lista varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen dokumenteista, jotka olivat jonkinlaisessa suhteessa toisiinsa; määrittäen toinen toistaan joko lakeihin, poliittisiin päätöksiin tai hierarkisiin suhteisiin perustuen.

Minun oli kuitenkin tehtävä valinta ja päädyttävä joihinkin poliittisen ohjauksen dokumentteihin – lopulta päädyin Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekarttaan (Karila ym. 2017) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH 2016). Näin olin puoleni valinnut, sillä Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan on tuottanut opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen nimeämä työryhmä ja dokumentti on tuotettu varhaiskasvatuksen kehittämistarpeiden kartoittamista varten. Yhtä hyvin olisin voinut päätyä useamman varhaiskasvatuksessa vaikuttavan ammattiliiton tuottamaan Lapsen parhaaksi- selvitykseen, joka on ymmärrettävissä Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan kritiikiksi. Pidin kuitenkin Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekarttaa pätevämpänä dokumenttina asettamieni tutkimuskysymysten kannalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet; varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman, ymmärrän melko lailla puolueettomaksi dokumentiksi, sillä se

on nimenomaan opetussuunnitelma, jonka sisältöön julkinen ja yksityinen varhaiskasvatustoiminta Suomessa perustuvat. Tiedostan kyllä, että tämänkin dokumentin syntyyn ja sisältöön ovat vaikuttaneet niin kansalliset kuin kansainvälisetkin politiikkatoimenpiteet.

Nyt, kun olen perustellut aineistoani erilaisilla tutkimuksellisilla näkökulmilla, on aika siirtyä tarkastelemaan sitä henkilökohtaisten tai ammatillisten perustelujen kautta. Koska olen työskennellyt varhaiskasvatuksen ammatillisissa tehtävissä jo useamman vuosikymmenen ajan, minun on mahdotonta paikantua tämän tutkielman kehyksessä varhaiskasvatuksen laitamille tai ulkopuolelle, sillä olen sekä varhaiskasvattajana että tutkijanakin osa tutkimaani sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym. 2016, 31). Myönnän, että aineistodokumenttien valikoitumiseen ovat vaikuttaneet tutkimuksellisten näkökulmien ohella myös omat käsitykseni siitä, mitä edellytetään laadukkaalta varhaiskasvatukselta, millaista ammatillista osaamista varhaiskasvatuksessa tulee olla ja miten varhaiskasvatus paikantuu suhteessa muihin yhteiskunnan instituutioihin. Yhtä lailla se, mitä olen nostanut aineistosta ja tuottanut tutkimuksen tuloksina, perustuu niihin käsityksiin ja tulkintoihin, mitä minulla on varhaiskasvatuksesta, sille asetetuista tehtävistä, samoin kuin sen nykytilasta ja tulevaisuudestakin (vrt. Kiviniemi 2015, 76).

Palaan vielä hetkeksi tutkielmani teoreettiseen osuuteen, jota voisi kuvailla varhaiskasvatukseen ja hyvinvointiyhteiskuntaan kohdentuvan tutkimuskirjallisuuden ja sieltä nousevien käsitteiden kokoelmaksi (Eskola 2015, 189). Tutkielman teorialuvut olen tuottanut tutkimuksellisista lähtökohdistani käsin, pyrkien tuomaan esiin sellaisia tulokulmia ja näkökohtia, joita pidän merkityksellisinä tämän tutkielman viitekehyksessä. Teoreettisen osuuden yksi mahdollinen heikkous on se, että olen tarkastellut varhaiskasvatusta ja hyvinvointiyhteiskuntaa liiaksi kansallisesta näkökulmasta käsin. Toisena mahdollisena heikkoutena näyttäytyy teorialukujen kokoelmamaisuus. Tavoittelen kuitenkin teoreettisten lähestymistapojen ja käsitteiden valikoimalla sitä, että näin saan tuotettua useampia vuoropuhelua käyviä näkökulmia esiin, jotka voivat olla samaan suuntaan tai eri suuntaan kuljettavia (Eskola 2015, 190).

Olen kohdannut pieniä eksymisiä, harhapolkuja ja epätietoisuuden tunteita läpi koko tutkimusprosessin, mutta samaan tapaan kuin tutkimuksen alkumetreillä, tunsin olevani uudemman kerran eksyksissä, kun olin lukenut dokumenttiaineistoni ja tehnyt siihen tarvittavat merkinnät. Ongelmana ei ollut se, etteikö aineisto olisi ollut kiinnostava tai tutkimuksellisiin lähtökohtiini sopiva. Päinvastoin, aineisto oli kiinnostava ja jopa yllättävä;



aineisto muodostui entistäkin kiinnostavammaksi, kun kohtasin siellä sellaistakin, mikä ei vastannut ennakko- oletuksiani. Useamman kerran lähdin jäsentämään ja luokittelemaan aineistoa, mutta aina palasin lähtöruutuun ihmettelemään sitä, miten minun tulisi aineistoni kanssa edetä. Nyt, kun olen aineistoni analysoinut, käsitteellistänyt ja tekstiksi tuottanut, minulla on ajatuksia siitä, mistä nämä analysoinnin ongelmat johtuivat.

Keskeisin ongelma liittyi rajaamiseen. Ensimmäisillä aineiston huolellisilla lukukerroilla, jolloin etenin lauseesta toiseen, kappaleesta toiseen ja kokonaisuudesta toiseen, rajasin jo sellaista materiaalia pois, jolla ei ollut vastaavuutta tutkimuksellisten tavoitteideni kanssa. Näin tuotin aineistosta koosteen, johon olin jättänyt senhetkisen ymmärrykseni mukaan kaiken oleellisen. Tätä niin sanottua oleellista, josta halusin pitää kiinni, oli vielä melko runsaasti, ja toisaalta ajattelin jo tehneeni ison työn aineiston kanssa, minkä vuoksi en ollut valmis luopumaan yhdestäkään sanasta. Tällä kertaa ne viisaat sanat, jotka auttoivat etenemään tutkielmani kanssa, löytyivät metodikirjallisuudesta: kaikkea aineistoa ei kannata yrittää sisällyttää tutkimukseen, vaikka aineisto kokonaisuudessaan on voinut olla oleellinen tutkimusprosessin kannalta (Kiviniemi 2015, 77, 81).

Tämän oivalluksen jälkeen olin valmis teemoittelemaan aineistoani niin, että sen lähtökohtana olivat tutkimukselliset tavoitteeni ja teoreettiset tulokulmani. Samalla pystyin ohittamaan niin sanotun epäolennaisen aineistosta. Teemoitteluun tartuin nimeämällä tekstikatkelmia sen mukaisesti, millaisia merkityksiä tulkitsin niiden pitävän sisällään. Olennaista oli ymmärtää se, että samat tekstikatkelmat saattoivat liittyä useampiin teemoihin yhtä lailla kuin tuottaa useampiakin merkityksiä. Aineistosta esiin nostamani merkitykset eivät ole olleet myöskään mitenkään yksiselitteisiä, vaan ne ovat olleet monin tavoin toisiinsa kietoutuneita tai toistensa kanssa risteäviä. Se, että analyysi on nyt päätöksessään, on edellyttänyt useita lukukertoja ja asioihin uudelleen palaamista sekä tutkimuksellista pohdintaa ja päätösten tekemistä – muun muassa päätöksiä siitä, millaisia tutkimustuloksia tuotan siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jossa itsekin elän, olen ja vaikutan. Prosessi, jonka aikana olen tuottanut tämän tutkielman, on ollut minulle myös henkilökohtainen oppimisprosessi, johon ovat kuuluneet niin harha- askeleet kuin oivalluksen ja oppimisen hetketkin. Kun kirjoitan tutkielman analyysiprosessista ja omista oppimiskokemuksistani, tuotan kielen avulla sosiaalista todellisuutta, niin kuin kaikissa muissakin tähän tutkielmaan tuottamissani teksteissä, niiden ensimmäisestä sanasta viimeiseen pisteeseen asti (vrt. Siljander 2005, 202).

## 5 Varhaiskasvatuksen uudistuvat ja uusintuvat tehtävät

*Kansainvälisesti vallitsevaksi tavaksi puhua varhaiskasvatuksesta on muodostunut ns. investointinäkökulma. Varhaisvuosiin sijoittaminen ja varhaiskasvatusjärjestelmien kehittäminen nähdään yhä useammin kaikkein tehokkaimmaksi investoinniksi. Tätä perustellaan sillä, että varhaisvuosien aikana lasten kehitys ja oppiminen on hyvin intensiivistä. Varhaislapsuuden aikana voidaan sekä tukea tätä kehitystä, että tukea lapsen kehityksen mahdollisia pulmia. Niillä ratkaisuilla, joita lasten varhaiskasvatuksen osalta tehdään, oletetaan olevan sekä yksilöiden että yhteiskunnan kannalta välittömiä ja pidemmälle aikajänteelle suuntautuvia vaikutuksia. Varhaiskasvatus voidaan nähdä myös osana elinikäistä oppimista, sen ensimmäisenä portaana. Samoin varhaiskasvatuksen vallitsevassa puhetavassa painotetaan lasten oikeutta varhaiskasvatukseen. Sen mukaan lapset nähdään kansalaisina, joilla on omana itsenään, ei vaan perheensä jäsenenä, oikeus laadukkaaseen ja rikkaaseen elämään ja sivistykseen. Varhaiskasvatuksen nähdään olevan keskeinen myös syrjäytymisen ehkäisyssä ja koulutuksellisen tasa- arvon tuottamisessa. (TK)*

Edellä oleva aineistositaatti vastaa hyvin sitä näkymää, joka on auennut eteeni, kun olen lukenut varhaiskasvatuksen poliittisia asiakirjoja ja pyrkinyt ymmärtämään, millaisia tehtäviä varhaiskasvatukselle tuotetaan niiden välityksellä. Aineistosta esiin nostamani varhaiskasvatuksen tehtävät ja niille tuotetut merkitykset eivät ole näyttäneet mitenkään yksiselitteisinä tai tarkkarajaisina, vaan pikemminkin risteävinä, kumpuilevina ja toisiinsa kietoutuneina. Samat aineistokatkelmot ovat liittyneet monin paikoin useampiinkin varhaiskasvatukselle tuotettuihin tehtäviin ja niille annettuihin merkityksiin.

Aloitan tämän kokonaisuuden käsittelemällä sitä, miten poliittisen ohjauksen dokumenteissa tuotetaan varhaiskasvatusta lapsiin ja lapsuuteen investointina sekä yhteiskunnan tulevaisuuteen investointina (luku 5.1). Tulkintani mukaan tämä tulevaisuuteen investoinnin näkökulma on sellainen, joka pitää monia merkityksiä sisällään ja peittää alleen sateenvarjomaiseen tapaan seuraavissa luvuissa kuvatut, varhaiskasvatukselle tuotetut ja siltä edellytetyt tehtävät.

Varhaiskasvatuksen investointinäkökulman jälkeen siirryn tarkastelemaan varhaiskasvatusta osana suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, jonne varhaiskasvatus on paikantunut uuden viitekehyksensä myötä (luku 5.2). Varhaiskasvatuksen siirtymä osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää tuotetaan dokumenteissa myönteisenä asiana, mutta siihen liittyy myös ammatilliseen osaamiseen, erityisesti pedagogiseen osaamiseen liittyviä haasteita. Nämä haasteet paikantuvat sekä koulutuspoliittisiin ratkaisuihin että ammatillisia kelpoisuusehtoja ja varhaiskasvatuksen henkilöstörakennetta koskeviin säädöksiin.

Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan varhaiskasvatusta lapsen subjektiivisena oikeutena (luku 5.3). Lapsen subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen näyttäytyy tutkimuksellisesti tulokulmastani käsin oikeutena, jota on mahdollista kyseenalaistaa, haastaa ja hallinnoida monin erilaisin perustein ja monilla eri foorumeilla, vaikka oikeus perustuu kansalliseen lainsäädäntöön ja on ollut olemassa jo useamman vuosikymmenen ajan.

Päätän tämän kokonaisuuden ihmettelemällä sitä, mihin lapsella oikein on oikeus (luku 5.4). Tämä luku on kietoutunut siihen sosiaalipoliittiseen päätökseen, jonka mukaan lapsilla on oikeus joko varhaiskasvatukseen tai vaihtoehtoisesti kotihoitoon. Kuitenkin tämän ajan poliittisessa ilmapiirissä tuottuu huolipuhetta siitä, että lapset osallistuvat liian vähäisessä määrin varhaiskasvatukseen – huolipuhe kohdistuu erityisesti lasten perheitaustoista kumpuaviin asioihin. Kirjoitan myös siitä, miten varhaiskasvatukseen osallistumista, vanhempien työelämään osallistumista ja kotihoidon tuen mahdollisuutta pyritään hallinnoimaan poliittisin keinoin.

## **5.1 Varhaiskasvatus tulevaisuuteen investointina**

Kun varhaiskasvatusta tuotetaan dokumenteissa tulevaisuuteen investointina, sitä tuotetaan kahdesta erilaisesta lähestymistavasta käsin; toisaalta yksilön ja toisaalta taas yhteiskunnan näkökulmasta (vrt. Satka ym. 2011, 11). Silloin, kun varhaiskasvatusta tuotetaan yksilön näkökulmasta, se näyttäytyy lapsille ja lapsiperheille suunnattuna palveluna, jonka institutionaaliset kehykset mahdollistavat lapsen yksilöllisen kasvun ja oppimisen tukemisen. Toisaalta taas varhaiskasvatusta tuotetaan yhteiskuntaa hyödyttävänä palveluna, sillä lasten varhaiskasvatuksessa saavuttamien tietojen ja taitojen ymmärretään auttavat lapsia koulupolulla, opinnoissa ja työelämässä. Vaikka yksilön ja yhteiskunnan näkökulmat tuotetaan erillisinä, ne ovat kuitenkin toisiinsa kietoutuneita, sillä yksilön saavuttamien taitojen nähdään heijastuvan yhteiskunnan hyvinvointiin.

*Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jolla on monia tehtäviä. Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus on lasten tasa- arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävä ja syrjäytymistä ehkäisevä palvelu. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. (VKS)*

Lasten varhaiskasvatukseen osallistumista merkityksellistetään dokumenteissa, sillä niissä tuotetaan ymmärrystä siitä, että varhaiskasvatus tukee lasten perheessä saamaa kasvatusta, samoin kuin niissä tuotetaan ymmärrystä siitä, että varhaiskasvatusinstituutio

paikantuu yhteiskunnan rakenteissa perheiden ja kunnallisen päätöksenteon välille. Näin varhaiskasvatusinstituution ymmärretään ulottavan vaikutuksensa samanaikaisesti sekä perheiden että poliittisen päätöksenteon suuntaan (vrt. Alasuutari & Alasuutari 2011, 30).

*Varhaiskasvatus kokonaisuutena ja päiväkodit sen osana, ovat kiinteästi sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tehtäviin kuuluukin toimia eräänlaisina välittäjinä eri toimintatasojen välillä. (TK)*

Silloin, kun dokumenteissa merkityksellistetään varhaiskasvatusta lapsen varhaisvuosiin sijoittamisena ja lasten tulevaisuuteen investointina niin lapsen kuin yhteiskunnankin näkökulmasta, dokumenteissa tuotetaan myös huolipuhetta, joka kytkeytyy sekä matalaan varhaiskasvatukseen osallistumisasteeseen että lapsen perhetaustaan. Erityistä huolta dokumenteissa tuotetaan siitä, että heikommasta perhetaustasta tulevat lapset, kuten pienituloisten perheiden tai vähemmän koulutettujen äitien lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen muita lapsia vähemmän.

*Varhaiskasvatukseen osallistumisasteet ovat matalampia Suomessa kuin monessa muussa maassa, ja erityisesti pienituloisten perheiden tai vähän koulutettujen äitien lapset osallistuvat suhteellisesti vähiten varhaiskasvatukseen. Nimenomaan näissä ryhmissä lasten varhaiskasvatukseen osallistumisesta on eniten hyötyä lapselle. (TK)*

Dokumenteissa vastataan huolipuheeseen tuottamalla ymmärrystä siitä, että poliittisella päätöksenteolla on mahdollista kohottaa varhaiskasvatukseen osallistumisastetta erityisesti niiden lasten osalta, joiden ajatellaan tarvitsevan sitä eniten tai hyötyvän siitä eniten, sekä muidenkin lasten osalta. Mahdolliset politiikkatoimenpiteet, jotka kohdentuvat nimenomaan huolipuheena oleviin lapsiin ja perheisiin, konkretisoituvat seuraavina ehdotuksina. Ensiksi, erityisesti pienituloisten perheiden varhaiskasvatusmaksujen alentaminen mahdollistaa varhaiskasvatukseen osallistumista, koska tällöin maksut eivät muodostu osallistumisen esteeksi. Toiseksi, kotihoidon tuen ja lastenhoitovapaan lyhentäminen vuodella tuottaa lisääntyvää varhaiskasvatukseen osallistumista. Kolmanneksi, maksuttoman esiopetuksen laajentaminen 5- vuotiaisiin alentaa varhaiskasvatusmaksuja ja saattaa lisätä osallistumista pelkästään esiopetuksen vakiintuneen aseman vuoksi. Palaan näihin politiikkatoimenpiteisiin tarkemmin luvuissa, joissa tarkastelen lapsen oikeutta kotihoitoon tai vaihtoehtoista oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen (luvut 5.3 ja 5.4.)

*Varhaiskasvatukseen osallistumiseen vaikuttavat monet asiat, joihin voidaan vaikuttaa poliittisen päätöksenteon keinoin. Varhaiskasvatuksen hinnalla on suora vaikutus sen käyttöön. (TK)*

Varhaiskasvatuksen merkityksellisyyden ja huolipuheen tuottamisen sekä siihen vastaamisen taustalta on tunnistettavissa varhaisen puuttumisen näkökulma (vrt. Hänninen 2011, 392). Varhainen puuttuminen, joka on nimetty lapsen kehityksen ja oppimisen tuki, tuotetaan dokumenteissa kaikille lapsille kuuluvana oikeutena, joka kietoutuu niin lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemiseen kuin yhteiskunnalliseenkin näkökulmaan. Näin lapsen saama yksilöllinen tuki on tulkittavissa lapsen ongelmien monimuotoistumisista ja laajenemista ehkäiseväksi keinoksi yhtä lailla kuin mahdollisia yhteiskunnallisia kustannuksia madaltavaksi tekijäksi (vrt. Satka 2011, 61-65).

*Kehityksen ja oppimisen tuki on osa laadukasta varhaiskasvatuksen toimintaa ja kuuluu kaikille sitä tarvitseville lapsille. Varhaiskasvatuksessa tunnistetaan lapsen tuen tarve ja järjestetään taroituksenmukaista tukea tarpeen ilmettyä. Riittävän aikaisella ja oikein kohdennetulla tuella voidaan edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Samalla voidaan ehkäistä lapsen ongelmien syntymistä, kasvamista ja monimuotoistumista. (VKS)*

Vaikka varhaiskasvatusta tuotetaan dokumenteissa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuuteen investoinnin näkökulmasta, tälle lähtökohdalle asettuu kuitenkin joitakin reunaeh-toja. Keskeisin reunaehto on laadukkaan varhaiskasvatuksen vaade, joka paikantuu varhaiskasvattajien ammatilliseen osaamiseen ja ammattitaitoon; ymmärrykseen lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Tarkastelen laajemmin ja syvemmin varhaiskasvattajien ammatilliseen osaamiseen liittyviä kysymyksiä seuraavassa lukukokonaisuudessa (luku 6), jossa keskityn nimenomaan varhaiskasvattajiin.

*Henkilöstön osaamistason varmistamisen ja osaamisen sisältöjen oikean kohdentamisen avulla voidaan turvata se, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voivat toteutua ja varhaiskasvatukseen suunnatut taloudelliset panokset ohjautuvat tavoitteiden suuntaisesti. (TK)*

## **5.2 Varhaiskasvatus osana suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää**

Varhaiskasvatukseen viime vuosina kohdistunut poliittinen ohjaus on muuttanut merkittävällä tavalla varhaiskasvatusinstituution paikkaa, samoin kuin varhaiskasvatukselle asetettuja, että varhaiskasvatukselta odotettuja tehtäviä suomalaisessa yhteiskunnassa. Varhaiskasvatuksen viitekehys on vaihtunut; varhaiskasvatus ei ole enää yhteiskunnallinen sosiaalipalvelu, vaan osa suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Niin ikään varhaiskasvatukseen on tuotettu uudistettuja poliittisen ohjauksen dokumentteja; keskeisimpinä varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, jotka ovat vahvasti vaikuttamassa siihen, millaiseksi varhaiskasvatukselle asetetut tehtävät, yhtä lailla kuin sen asema ovat muotoutumassa tulevien vuosien ja vuosikymmenten aikana. (vrt.

OPH 2016, 8-12; Karila ym. 2017, 16-19.) Poliittisen ohjauksen dokumenteissa tuotetaan varhaiskasvatuksen paikkaa ja tehtäviä selkeästi uudessa viitekehyksessä, suomalaisen kasvat- ja koulutusjärjestelmän kokonaisuudessa.

*Hallinnonalan muutos, varhaiskasvatustilanne ja varhaiskasvatussuunnitelman velvoittavuus ovat muuttaneet suomalaisen varhaiskasvatuksen roolia ja tuoneet sitä vahvasti osaksi suomalaista kasvat- ja koulutusjärjestelmää. (TK)*

Dokumenteissa sekä merkityksellistetään varhaiskasvatusta osana suomalaista kasvat- ja koulutusjärjestelmää että paikannetaan sitä suhteessa esi- ja perusopetukseen.

*Varhaiskasvatus, siihen kuuluva esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle. (VKS)*

Samoin dokumenteissa tuotetaan ymmärrystä siitä, kuinka kiinteässä suhteessa varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus ovat toistensa kanssa, yhtä lailla kuin siitäkin, miten laajan opetuksellisen jatkumon ne muodostavat suomalaisessa kasvat- ja koulutusjärjestelmän kokonaisuudessa.

*Hallinnonalan muutoksen ja uusien perusteiden käyttöönoton myötä on Suomessa ensi kertaa ensi syksystä lähtien selkeä ja vahva sisällöllinen jatkumo varhaiskasvatussuunnitelmien, esiopetuksen suunnitelmien ja perusopetuksen opetussuunnitelmien kautta aina varhaislapsuudesta perusopetuksen päättymiseen asti. Tämä toisaalta vahvistaa ja toisaalta haastaa muuttamaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja rakenteita. Varhaiskasvatus on selkeämmin osa kasvat- ja koulutusjärjestelmää. Suomen varhaiskasvatuksen on tärkeä säilyttää yhtenäinen pohjoismainen malli varhaiskasvatuksen ja lapsuuden omaleimaisuudesta, jossa hoito, kasvat- ja opetus näytettyvät kokonaisvaltaisesti lapsen elämässä. Samaan aikaan tulee löytää paikka ja identiteetti osana kasvatuksen ja koulutuksen järjestelmää sekä antaa panoksensa elinikäisen oppimisen perustana. (TK)*

Sen lisäksi, että edellisessä aineistositaatissa tuotetaan varhaiskasvatusta osana kasvat- ja koulutusjärjestelmää, siinä tuotetaan myös ymmärrystä siitä, että varhaiskasvatus on muotoutumassa ja etsimässä uutta paikkaansa vanhan ja uuden välissä (vrt. Alasuutari & Alasuutari 2011, 30-31). Toisaalta tavoitellaan varhaiskasvatuksen ominaispiirteiden; hoidon, kasvatuksen ja opetuksen säilyttämistä, kun taas toisaalta etsitään uutta paikkaa kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa (OPH 2016, 21). Dokumenteissa merkityksellistetään vahvasti meneillään olevaa varhaiskasvatuksen muutosprosessia.

*Varhaiskasvatuksen kehittämistä voidaan verrata koko peruskoulujärjestelmän rakentamiseen ja kehittämiseen, mikä on myöhemmin osoittautunut monella tavoin Suomelle suotuisaksi hankkeeksi. (TK)*

Dokumentit tuottavat varhaiskasvatuksen siirtymän osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää uutena asiana, mutta esiopetus on paikantunut jo tämän vuosituhannen alusta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimaastoon; osaksi varhaiskasvatusta ja osaksi perusopetusta (vrt. Alila ym. 2014, 15).

*Esiopetus on määritelmällisesti varhaiskasvatusta, vaikka sen järjestämisestä on säädetty perusopetuslaissa. Se on kuulunut opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan muuta varhaiskasvatusta varhaisemmassa vaiheessa. (TK)*

Nyt kun varhaiskasvatus ei ole enää sosiaalipalvelu, vaan on osa suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, dokumentit kyseenalaistavatkin esiopetuksen paikan tulevaisuudessa kolmen erillisen lainsäädännön; varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen lainsäädännön alaisuudessa.

*Pitkällä aikavälillä on tarpeen tarkastella esiopetuksen asemaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä ja niiden yhdessä muodostamassa pedagogisessa oppimisen jatkumossa. Tulisi harkita, onko tarpeen tehdä nykyisenlaista erontekoa lainsäädännöllisesti siten, että varhaislapsuuteen sisältyy kolmen erillisen lainsäädännön ohjausta. (TK)*

Varhaiskasvatuksen siirtymä osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää tuotetaan dokumenteissa myönteisenä asiana, mutta toisaalta dokumenteissa tuotetaan myös ymmärrystä siitä, että siirtymä asettaa haasteita ja uudenlaisia odotuksia varhaiskasvatukselle. Yhtäältä siirtymä on kiteyttänyt ja tarkentanut varhaiskasvatuksen pedagogista roolia, mutta pedagogiikan korostuminen tuottaa myös uusia odotuksia, vastuuta ja velvollisuuksia, jotka kietoutuvat varhaiskasvattajien ammatilliseen ja pedagogiseen osaamiseen sekä niiden vahvistamiseen.

*Uudistettu lainsäädäntö selkiyttää varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää ja vahvistaa varhaiskasvatuksen asemaa osana koulutusjärjestelmää. Vahvistuva pedagoginen rooli on haaste erilaisille varhaiskasvatuspalveluille ja henkilöstön pedagogiselle osaamiselle. (TK)*

Dokumentit tuottavat varhaiskasvattajien pedagogisen osaamisen sekä pedagogisen osaamisen vahvistamisen koulutuspoliittisena kysymyksenä. Tällöin dokumenteissa merkityksellistetään sitä, millaisessa koulutuksellisessa viitekehyksessä opinnot toteutuvat. Vain yliopistollinen lastentarhanopettajien koulutus ja toisen asteen lastenohjaajien koulutus toteutuvat varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Sen sijaan ammattikorkeakoulutason sosionomien koulutus ja toisen asteen lähihoitajien koulutus toteutuvat sosiaali- ja

terveysalan viitekehyksessä. Kaksi viimeksi mainittua koulutusta, sosionomien ja lähihoitajien koulutus, tuotetaan dokumenteissa koulutuksina, jotka eivät tuota riittävän syvää ja laajaa varhaiskasvatukseen painottunutta osaamista.

*Yliopistojen kandidaattikoulutusta ja toisen asteen lastenohjaajakoulutusta lukuun ottamatta muut varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatustehtäviin kelpoistavat koulutukset pyrkivät ns. geneerisyyteen, toisin sanoen laajaan, erilaisille kentille siirrettävissä olevaan osaamiseen. Sekä sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa että ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutuksissa geneerisyys toteutuu sosiaali- ja terveysalan kehityksessä. (TK)*

Varhaiskasvattajien pedagogiseen osaamiseen ja sen vahvistamiseen ovat sidoksissa myös ammatilliset kelpoisuusehdot ja henkilöstörakennetta koskevat säädökset, joihin liittyvää huolipuhetta tuotetaan dokumenteissa. Huolipuheessa merkityksellistetään niin kasvatusalan tutkinnon suorittaneiden kuin korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden asemaa ja määrää varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisen vahvistajina. Tarkastelen laajemmin ammatillisia kelpoisuusehtoja ja henkilöstörakennetta koulutuksellisten ja ammatillisten erontekojen yhteydessä (luku 6.3).

*Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteesta säädetään päivähoitoasetuksessa (239/1073). Asetuksen mukaan päiväkodissa tulee vähintään joka kolmannella hoito- ja kasvatustehtävissä toimivalla olla lastentarhanopettajan tehtävän edellyttämä koulutus ja muilla hoito- ja kasvatustehtävissä toimivilla lähihoitajan tai vastaavan koulutuksen tuottama ammatillinen kelpoisuus. (TK)*

### **5.3 Varhaiskasvatus lapsen subjektiivisena oikeutena**

Kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on ollut subjektiivinen oikeus julkiseen varhaiskasvatukseen vuodesta 1996 lähtien. Vaikka oikeus on ollut olemassa jo parinkymmenen vuoden ajan, se on yhä kiistanalainen sekä asettaa lasten kotihoidon ja institutionaalisen hoidon toisilleen vastakkaisiksi vaihtoehdoiksi. Suomalaisessa ajattelussa ja sosiaalipoliittisissa säädöksissä lapsen varhaiskasvatukseen osallistuminen tai lapsen kotihoito näyttäytyvät toisilleen vastakkaisina, toinen toisensa poissulkevinä vaihtoehtoina, jota seuraava aineistositaattikin kuvastaa hyvin (vrt. Karila 2013, 23).

*Suomalaista lastenhoidon politiikkaa on jo yli pari vuosikymmentä leimannut eräänlainen dualismi. Yhtäältä sekä valtio että lukuisat kunnat tukevat pienten lasten kotihoitoa ja muita kunnallisten palveluiden ulkopuolisia hoitomuotoja taloudellisin keinoin. Toisaalta lasten subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen painottaa epäsuorasti palvelun kasvatuksellista merkitystä ja suuntaa sen käyttöön. Varhaiskasvatusta koskeva suomalainen keskustelu on usein suhteellisen mustavalkoista: kotikasvatus ja ammattilaisten toteuttama varhaiskasvatus nähdään toisilleen vastakkaisina, vaikka niitä kumpaakin voitaisiin yhtä hyvin tarkastella lapsen elämänpiiriä ja hyvinvointia rikastuttavina asioina. (TK)*



Suomalaiskansallisen ajattelun ohella lapsen subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen on tuotettu kiistanalaisena myös poliittisessa päätöksenteossa, sillä lainsäädäntö on mahdollistanut sen rajaamisen vuodesta 2016 alkaen. Kunnilla on päätäntävalta rajata oikeutta lainsäädännön sallimissa puitteissa, joka mahdollistaa sen rajaamisen 20 viikkotuntiin. Koska kaikki kunnat eivät ole rajanneet lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen, siitä onkin muodostunut eriarvoistava oikeus yhdenvertaistavan oikeuden sijasta, mikä välittyy myös poliittisista dokumenteista. (vrt. Puroila ym. 2017, 5; Virtanen 2000, 385.)

*Varhaiskasvatus on ollut viimeisten vuosien aikana voimakkaan kehittämisen ja muutoksen kohteena. Osa tehdyistä ratkaisuista antaa kunnille mahdollisuuden rajata palvelua ja siihen käytettyjä henkilöstöresursseja toisin kuin aiemmin. Tämä on uusi tilanne Suomessa ja tuottaa eroja resurssien käytössä varhaiskasvatukseen kuntien välillä. Kuntien subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajausta sekä aikuisten ja lasten suhdeluvun muutoksia koskevien erilaisten ratkaisujen myötä Suomeen on rakentunut varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä, jossa lasten, vanhempien ja työntekijöiden arjen edellytykset vaihtelevat kuntien välillä. (TK)*

Siitä huolimatta, että kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen, oikeus ei kuitenkaan aina toteudu lain mahdollistamalla tavalla. Varhaiskasvatuspaikkojen tarve on vaikeasti ennustettavissa, sillä se vaihtelee yhteiskunnan nousu- ja laskusuhdanteiden mukaisesti. Yhteiskunnallisen tilanteen ohella niin perheet kuin varhaiskasvatusinstituutiokin säännöstelevät palvelun tarvetta käymällä erilaisia neuvotteluja, mitä tuotetaan myös poliittisissa dokumenteissa. (vrt. Välimäki 2012, 24.)

*Julkisesti tarjotun varhaiskasvatuksen saatavuus voi olla yksi sen käyttöä rajoittava tekijä. Koska Suomessa on subjektiivinen päivähoito-oikeus, saatavuus ei ole Suomessa yhtä rajoittava tekijä kuin tilanteessa, jossa subjektiivista oikeutta ei olisi lainkaan. Subjektiivisesta oikeudesta huolimatta saatavuuskin voi muodostua rajoittavaksi tekijäksi, jos paikkoja ei esimerkiksi ole yllättävän kysyntäpiikin sattuessa kaikille tarjolla tai ensiksi tarjottu paikka on vanhempien näkökulmasta hankalan matkan päässä tai ei muulla tavoin vastaa vanhempien toiveita ja tarpeita. (TK)*

Vaikka dokumentit osoittavat, että lapsen subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen hallinnoidaan muun muassa lainsäädännön, varhaiskasvatusinstituution ja kansallisen keskustelun avulla, oikeus on kuitenkin olemassa, sillä se on kansallisen lainsäädännön mahdollistama oikeus. Seuraavaksi (luku 5.4) tarkastelen lähemmin niitä tekijöitä, joihin lapsen subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen on kietoutunut.

*Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen. (VKS)*

## 5.4 Varhaiskasvatus lapsen oikeutena – mutta oikeutena mihin?

Hyvinvointivaltiossa pienten lasten elämä on paikantunut lapsuuden instituutioihin; kotiin ja varhaiskasvatukseen. Subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen tai vaihtoehtoisesti kotihoidon tukeen, ovat mahdollistaneet sen, että perheet ovat voineet valita näiden kahden vaihtoehdon väliltä. (vrt. Välimäki 2012, 15-16, 24.) Dokumenteissa tuotetaan yksi mahdollinen selitys sille, miksi kotikasvatus ja varhaiskasvatus on nähty Suomessa toisilleen vastakkaisina; niitä ei ole mahdollista yhdistää kuin vähäisessä määrin.

*Kotihoito ja -kasvatus ovat vaihtoehto ryhmämuotoiselle varhaiskasvatukselle. Lain mukaan perheillä on oikeus päättää lapsen varhaiskasvatukseen osallistumisesta. (TK)*

Vaikka perheillä on subjektiivinen oikeus valita lapsen julkiseen varhaiskasvatukseen osallistuminen tai kotihoito, dokumentit tuottavat huolipuhetta. Huolipuhe liittyy yhtäältä siihen, että Suomessa on matala varhaiskasvatukseen osallistumisaste suhteessa muiden maiden osallistumisasteeseen (vrt. Harrikari & Pekkarinen 2011, 95-97).

*Suomessa on julkisesti tuettua varhaiskasvatusta, jonka laatu on kansainvälisessä vertailussa hyvä, ja jota kontrolloidaan lailla. Lapsilla on myös subjektiivinen oikeus paikkaan varhaiskasvatuksessa. Näistä tekijöistä huolimatta osallistumisaste on suhteellisen alhainen verrattuna moneen muuhun maahan, joissa moni näistä instituutioista on heikompi tasoisia. (TK)*

Toisaalta dokumenteissa tuotettu huolipuhe liittyy taas siihen, että Suomessa yhteiskunnan tukema lapsen hoitovapaa kestää pidempään kuin monissa muissa maissa (vrt. Harrikari & Pekkarinen 2011, 95-97).

*Pohjoismaissa tuetut vanhempainvapaat ovat suhteellisen pitkiä, mutta yksi ero Suomen ja muiden Pohjoismaiden välillä on: lasten kotihoidon tuki. Nykyään muissa maissa lastenhoitovapaat, ainakin tuettuna, päättyvät lapsen ollessa vuoden tai puolentoista vuoden ikäinen. Suomessa sen sijaan lasten palkaton hoitovapaa ja lasten kotihoidon tuki yltyvät siihen asti, että lapsi täyttää kolme vuotta. (TK)*

Dokumentit tuottavat ymmärrystä siitä, että poliittinen päätöksenteko on keino vastata huolipuheeseen sekä hallinnoida perheiden valintoja, joita he tekevät julkisen varhaiskasvatuksen ja kotihoidon välillä. Dokumenteissa tuotettu keskeinen peruste, jonka mukaan perheet tekevät valintojaan, ovat hoitomuodosta aiheutuvat kustannukset tai siitä saatavat tulot; varhaiskasvatusmaksut tai kotihoidosta saatava rahallinen tuki.

*Varhaiskasvatukseen osallistumiseen vaikuttaa moni seikka, joihin voidaan vaikuttaa poliittisen päätöksenteon keinoin. Lapsen hoidon ja varhaiskasvatuksen muodon hinnalla on suora vaikutus kyseisen palvelumuodon käyttöön. (TK)*

Tähän perustuen varhaiskasvatusmaksujen alentaminen näyttäytyy yhtenä keinona, jolla voidaan hallinnoida perheiden valintoja sekä vaikuttaa vanhempien, erityisesti äitien työelämään osallistumiseen.

*Maksuilla ja tuilla on myös hieman epäsuoremmin vaikutusta lasten hoitomuotoon vanhempien työn vastaanoton kautta. (TK)*

Matalaan varhaiskasvatukseen osallistumisasteeseen ja laajaan kotihoidon tuen käyttöön liittyvä huolipuhe painottuu erityisesti lapsen perhetaustaan; pienituloisiin perheisiin ja äiteihin, joilla on matala koulutustausta (vrt. Satka ym. 2011, 11).

*Erityisen suosittua kotihoidon tuen käyttö on ryhmissä, jotka kansainvälisten tutkimusten mukaan hyötyisivät aikaisemmasta varhaiskasvatukseen osallistumisesta; pienempituloiset perheet ja vähemmän koulutettujen äitien lapset. (TK)*

Dokumentit tuottavat varhaiskasvatusmaksujen alentamisen yhtenä mahdollisena keinona hallinnoida sitä, että huolipuheen kohteena olevia pienituloisia perheitä saadaan yhä enenevässä määrin osallistumaan varhaiskasvatukseen.

*Äidit voivat jäädä työelämän ulkopuolelle juuri sen takia, että heillä ei ole varaa maksaa lasten hoitoa tai varhaiskasvatusta. (TK)*

Samalla, kun huolipuheen kohteena olevia lapsia saadaan varhaiskasvatuspalveluiden piiriin, saadaan myös vanhempia, erityisesti äitejä, osallistumaan työelämään.

*Vanhempien työhön osallistumisen ja lasten varhaiskasvatukseen osallistumisen asteista havaitaan, että juuri pienituloisilla osallistumisasteet ovat kaikista matalimmat. (TK)*

Näin dokumentit tuottavat ymmärrystä siitä, että poliittinen päätöksenteko on keino hallita lasten varhaiskasvatukseen osallistumista ja vanhempien työelämään osallistumista; hallinnoimalla poliittisin keinoin varhaiskasvatusmaksuja ja lasten kotihoidosta saatavaa tukea, poliittiset päätökset kannustavat perheitä tekemään yhteiskunnallisen edun mukaisia ratkaisuja.

*Vaikuttaa siltä, että osallistumista saadaan herkimmin nostettua silloin, kun osallistuminen ei ole jossain ryhmässä kovin yleistä ja paikkojen niukkuus, liian korkeat maksut suhteessa vanhempien tuloihin tai vaihtoehtoisten tukimuotojen suhteellinen suuruus muodostuvat todelliseksi esteeksi työn vastaanottamisen kannustimien ja varhaiskasvatukseen osallistumisen kannalta. (TK)*

Dokumenteissa tuotetaan konkreettinen ehdotus siitä, kuinka varhaiskasvatusmaksuja ja kotihoidon tukea tulisi hallinnoida tulevaisuudessa, jotta yhä useammat vanhemmat osallistuisivat työelämään ja entistä useammat lapset osallistuisivat varhaiskasvatukseen – erityisesti huolipuheen kohteena olevat vanhemmat ja lapset. Ehdotus käsittää varhaiskasvatusmaksujen alentamisen sekä lastenhoitovapaan lyhentämisen vuodella nykyisestä.

*Esitämme, että varhaiskasvatusmaksuja alennettaisiin eniten pienillä tuloilla, jotta varhaiskasvatusmaksut eivät estäisi pienituloisten perheiden lasten varhaiskasvatukseen osallistumista. (TK)*

*Työryhmä esittää kotihoidon tuen ja lastenhoitovapaan lyhentämistä vuodella. Nykyisin nämä päätyvät nuorimman lapsen täyttäessä kolme ja työryhmä esittää, että ne päättyisivät nuorimman lapsen täytettyä kaksi vuotta. (TK)*

Nykytilanteessa varhaiskasvatus on maksutonta niille perheille, joilla ei ole tuloja tai joilla on hyvin pienet tulot suhteessa perhekokoon. Kuitenkin, jo melko pienetkin lisäykset perheen tuloissa nostavat varhaiskasvatusmaksuja suhteellisten jyrkästi ja tästä johtuen korkein varhaiskasvatusmaksu saavutetaan jo verrattain kapealla tuloalueella. Dokumenteissa tuotettu muutosehdotus alentaisi nimenomaan pienituloisten perheiden varhaiskasvatusmaksuja, sillä tulorajat, joiden mukaan varhaiskasvatusmaksut määrittyisivät, olisivat väljempiä. Näin korkein varhaiskasvatusmaksu saavutettaisiin vasta huomattavasti suuremmilla tuloilla kuin nykyään. Korkein varhaiskasvatusmaksu nousisi kuitenkin nykyisiin maksuihin verrattuna, mutta muutosehdotuksen mukaan sinne päätyisi vasta huomattavasti keskituloa suuremmilla tuloilla. Dokumenteissa tuotettu varhaiskasvatusmaksujen muutosehdotus on poliittista hallinnointia, jolla pyritään samanaikaisesti vaikuttamaan sekä lasten varhaiskasvatukseen osallistumiseen että vanhempien työelämään osallistumiseen (vrt. Kouvonen 2011, 2017).

*Sekä nykyjärjestelmässä että hallituksen esityksessä maksut nousevat alimman tulorajan jälkeen tulojen mukaan varsin jyrkästi. Työryhmän esityksessä maksujen nousu tulojen mukaan on loivempi. Jyrkkä maksujen nousu tulojen myötä johtaa maksujen pomppaamiseen nollasta maksimiin varsin kapealla ansiotulojen alueella. Sen sijaan työryhmän esityksessä tämä korjaantuu niin, että suurimmat maksut saavutetaan paljon myöhemmin. Työryhmän näkemyksen mukaan tämä korjaisi työn vastaanoton ja lisätyön tekemisen haitallisia kannusteita, ja siten esteitä lasten varhaiskasvatukseen osallistumiselle. (TK)*

Toinen dokumenteissa tuotettu poliittisen hallinnoinnin keino, jolla pyritään vaikuttamaan lasten varhaiskasvatukseen osallistumiseen ja vanhempien työelämään osallistumiseen, on lasten kotihoidon tuen lyhentäminen vuodella nykyisestä. Kotihoidon tuen lyhentäminen tuotetaan dokumenteissa parempana vaihtoehtona julkiselle taloudelle kuin

varhaiskasvatusmaksujen alentaminen, sillä kotihoidon tuen lyhentäminen vähentää yhteiskunnan menoja, kun taas varhaiskasvatusmaksujen alentaminen vähentää sen tuloja. Lisäksi dokumenteissa tuotetaan ymmärrystä siitä, että kotihoidon tuen lyhentäminen saattaa vähitellen uudistaa kansallisia käsityksiä pienten lasten paikasta ja pienten lasten äitien työelämään osallistumisesta (vrt. Julkunen 1994, 195-198).

*Julkisen talouden tasapainon näkökulmasta näyttää kotihoidon tuen alentaminen paljon positiivisemmalta kuin varhaiskasvatusmaksujen alentaminen. (TK)*

Siitä huolimatta, että kotihoidon tuen lyhentäminen tuotetaan dokumenteissa varhaiskasvatusmaksujen alentamista parempana vaihtoehtona, siihen liittyy myös uhkakuvia. Vaikka muutosehdotuksen tavoitteena on lisätä vanhempien työelämään osallistumista ja lasten varhaiskasvatukseen osallistumista, kaikki vanhemmat eivät osallistu työelämään, vaikka lapset osallistuisivatkin varhaiskasvatukseen. Näille perheille kotihoidon tuen lyhentäminen saattaa aiheuttaa negatiivisia seuraamuksia, minkä vuoksi lapsiperheille tulisi harkita kotihoidon tuen tilalle sellaisia tulonsiirtoja, jotka eivät ole sidoksissa lapsen kotihoitoon.

*Välittömiä vaikutuksia kotihoidon tuen keston lyhentämisellä olisi niihin perheisiin, joissa huoltaja ei työllisty, käytettävissä olevien tulojen pieneneminen. Tällä voi olla negatiivisia vaikutuksia esimerkiksi lapsiperheiden köyhyyden muodossa. Tämä tulisikin huomioida kompensoimalla käytettävissä olevien tulojen menetystä muiden tukien muodossa, mitkä eivät kuitenkaan olisi suoraan sidottu kotona olemiseen, esimerkiksi veronalaiset lapsilisät. (TK)*

## 6 Varhaiskasvattajien uudistuva ja uusintuva osaaminen

Aloitan tämän kokonaisuuden tarkastelemalla varhaiskasvattajille asettuvia tehtäviä, jotka muotoutuvat varhaiskasvatuksen uudistuvien tehtävien ja varhaiskasvatuksen perinteisen toimintakulttuurin välissä (vrt. Alasuutari & Alasuutari 2011, 30-3); tilanteessa, jossa tavoitteena on säilyttää varhaiskasvatuksen omaleimainen piirre – hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus – sekä tuottaa uudistuvaa osaamista ja löytää varhaiskasvatukselle luonteva paikka suomalaisen kasvatus- ja opetusjärjestelmän kokonaisuudessa (luku 6.1). Tässä kokonaisuudessa varhaiskasvattajien uudistuvana osaamisvaatimuksena näyttäytyy pedagoginen osaaminen sekä sen vahvistaminen.

Tästä siirryn kohti varhaiskasvattajien ammatillisen osaamisen teemaa, jota lähestyn yhteisesti jaetun osaamisen, moniammatillisuuden näkökulmasta sekä ammattiryhmien välisten erontekojen näkökulmasta (luku 6.2). Se, millaisena varhaiskasvattajien osaaminen näyttäytyy, vaihtelee tilanteittain sen mukaan, millaisesta viitekehyksestä käsin varhaiskasvatusta tarkastellaan. Kiinnostavaa on, että ammattiryhmien välisten erontekojen lisäksi on nähtävissä myös ammattiryhmien sisälle paikantuvia erontekoja, jotka ovat kieoutuneet siihen, millaista osaamista erilaiset varhaiskasvatuksen koulutukset tuottavat.

Koulutuksellisten ja ammatillisten erontekojen teemaan keskittyvä kokonaisuus on merkityksellisin ja yllättävin asettamani tutkimustehtävän näkökulmasta (luku 6.3). Alun perin lähdin tarkastelemaan ammattiryhmien välisiä erontekoja, mutta aineistosta nousi kuitenkin vahvana lastentarhanopettajan tehtävän sisälle paikantuvat eronteot; lastentarhanopettajien tehtävään pätevöittävien koulutusten – kasvatustieteen kandidaatin ja sosionomi- koulutuksen – erilaiset viitekehykset sekä se, että ne tuottavat erilaisia ammatillisia valmiuksia ja osaamista. Tämän luvun lopulliseen muotoonsa saattaminen on ollut haastavaa, sillä dokumenteissa tuotettu varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutosehdotus, jota tarkastelen tässä luvussa, on todentunut 1.9.2018 alkaen, jolloin uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan. Muutoksista huolimatta olen päättänyt esittämään tämän luvun sellaisessa muodossa, joka vastaa keskeisen aineiston analyysivaiheen tilannetta, tiedostaen kuitenkin samalla tutkielmani loppumetreillä tapahtuneet muutokset. Vaikka luvun pääpaino on lastentarhanopettajan tehtävään liittyvien erontekojen tarkastelussa, kuljetan niiden rinnalla myös toisen asteen koulutuksiin ja niiden tuottamaan ammatilliseen osaamiseen liittyvää tarkastelua.

Päätän tämän kokonaisuuden (luku 6.4) kokoamalla yhteen joitakin näkökulmia siitä, miten varhaiskasvattajien korkealaatuinen ammatillinen osaaminen on kietoutunut lapsen kasvun ja oppimisen mahdollisuuksiin sekä sitä kautta yhteiskunnan hyvinvointiin. Samalla tuon esiin keskeisimpiä varhaiskasvatusalan koulutuksiin ja ammatilliseen osaamiseen liittyviä haasteita. Aivan lopuksi keskityn vielä poliittiseen ohjaukseen hallinnoinnin välineenä sekä siihen, miten sen avulla tuotetaan ja rajataan mahdollisuuksia, yhtä lailla kuin tuotetaan yhdenvertaisuutta tai eriarvoisuutta.

## **6.1 Hoitoa, kasvatusta vai opetusta**

Suomessa varhaiskasvatus on paikantunut lähes koko olemassaolonsa ajan sosiaalipalveluksi; siihen asti, että varhaiskasvatuksen hallinnonala vaihtui sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013 (vrt. Karila 2013, 14). Hallinnonalan vaihdoksen myötä varhaiskasvatuksessa on tapahtunut siirtymä osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Hallinnonalan muutoksesta on vasta vähän aikaa, minkä vuoksi varhaiskasvatus hakee vielä paikkaansa suomalaisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän kokonaisuudessa. Tähän liittyen dokumenteissa tuotetaan ymmärrystä, että muutos on vaikuttanut merkittävästi käsityksiin siitä, mitä varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ovat ja millaista ammatillista osaamista tai asiantuntijuutta varhaiskasvattajilta nykytilanteessa edellytetään.

*Viimeaikaisten varhaiskasvatuksen kansallisten linjausten myötä henkilöstölle asettuvat osaamisvaatimukset ovat laajentuneet ja syventyneet, mikä edellyttää osaamisen vahvistamista. (TK)*

Siitä huolimatta, että varhaiskasvatus paikantuu nyt osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, dokumenteista välittyy käsitys, jonka mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa halutaan pitää tulevaisuudessakin kiinni sen omaleimaisesta piirteestä; hoidon, kasvatuksen ja opetuksen ulottuvuudesta (vrt. OPH 2016, 21).

*Näitä kolmea ulottuvuutta voidaan tarkastella käsitteellisesti erillisinä, mutta käytännön toiminnassa ne nivoutuvat yhteen. Tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämisessä. Kasvatus, opetus ja hoito painottuvat eri tavoin erikäisten lasten toiminnassa sekä varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoissa. (VKS)*

Valtakunnallinen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, joka on keskeinen varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen asiakirja, ylittää kysymyksen siitä, onko varhaiskasvatus ensisijaisesti hoitoa, kasvatusta vai opetusta. Tämän kysymyksen sijasta se keskittyy tar-

kastelemaan varhaiskasvatusta suunnitelmallisena ja tavoitteellisena pedagogisena toimintana, joka rakentuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostaman kokonaisuuden ympärille sekä tuottaa lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman keskeisenä välineenä, jonka avulla voidaan taata toiminnan suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus.

*Varhaiskasvatuksessa olevalla lapsella on varhaiskasvatusturva lain turvaama oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Näiden toteuttamiseksi laaditaan jokaiselle päiväkodissa ja perhepäivähoidossa olevalle lapselle varhaiskasvatussuunnitelma. (VKS)*

Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kysymyksen ylittäminen mahdollistaa myös sen, että varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmadokumentin avulla voidaan tuottaa käsityksiä siitä, millaisia tehtäviä varhaiskasvatukselle asettuu tällä hetkellä. Dokumentissa tuotetut varhaiskasvatuksen tehtävät paikantuvat yksilöön, mutta ne heijastuvat yhteiskunnan tulevaisuuteen ja sen hyvinvointiin. (vrt. Satka ym. 2011, 11.)

*Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. (VKS)*

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmadokumentti tuottaa varhaiskasvattajien pedagogisen osaamisen keskeisenä tekijänä, joka vaikuttaa merkittäväällä tavalla siihen, millaiseksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kokonaisuus muodostuu varhaiskasvatuksessa. Palaan seuraavissa luvuissa (luvut 6.2 ja 6.3) tarkemmin pedagogisen osaamisen ja pedagogisten vaatimusten kysymyksiin.

*Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja kasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. Pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa edellyttää pedagogista asiantuntemusta sekä sitä, että henkilöstöllä on yhteinen ymmärrys siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia voidaan parhaalla tavalla edistää. (VSK)*

Vaikka varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmadokumentissa tuotetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta, varhaiskasvatus ymmärretään ja liitetään dokumenteissa myös osaksi suomalaista kasvatusta ja opetusjärjestelmää.

*Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää sekä tärkeä vaihe lapsen kasvun ja oppimisen polulla. (VKS)*



Silloin, kun varhaiskasvatus tuotetaan dokumenteissa osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, sitä paikannetaan suhteessa muuhun kasvatus- ja opetusjärjestelmään.

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välille opetussuunnitelmallisen jatkumon. (TK)*

Varhaiskasvatuksen siirtymä osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää tuotetaan dokumenteissa kaksitahoisena; toisaalta halutaan säilyttää varhaiskasvatuksen oma-leimaisuus hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa, mutta toisaalta tuotetaan ymmärrystä siitä, että varhaiskasvatus on etsimässä uutta paikkaansa osana opetussuunnitelmallista jatkumoa. Näin varhaiskasvatuksen paikka on muotoutumassa uuden ja vanhan välisessä prosessissa, johon ovat kietoutuneet myös ne odotukset, joita asettuu varhaiskasvattajien ammatilliselle osaamiselle.

*Uudistettu lainsäädäntö selkiyttää varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää ja vahvistaa varhaiskasvatuksen asemaa osana koulutusjärjestelmää. Vahvistuva pedagoginen rooli on haaste erilaisille varhaiskasvatuspalveluille ja henkilöstön pedagogiselle osaamiselle. (TK)*

Varhaiskasvattajien ammatillisen ja pedagogisen osaamisen vaatimukset palautuvat dokumenteissa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen sekä moniammatillisuuteen – eriytyneinä ja yhtäläisinä – osaamisen vaatimuksina, joihin syvennyn tarkemmin seuraavassa luvussa (luku 6.2).

*Kaikki päiväkodin ammattilaiset ovat tekemisissä kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kanssa – kukin kuitenkin oman tehtäväkuvansa mukaisesti. Toimiva moniammatillisuus edellyttää sekä oman että muiden ammattiryhmien ydinosaamisen ja vastuiden tunnistamista ja tunnustamista. (TK)*

## **6.2 Yhteistä vai eriytynyttä osaamista**

Kun varhaiskasvatusta, erityisesti päiväkoteja, tarkastellaan ammatillisen osaamisen näkökulmasta, päiväkodit näyttäytyvät moniammatillisina kenttinä, joissa osaaminen rakentuu enimmäkseen lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien ammatilliselle ja pedagogiselle osaamiselle (vrt. Karila 2013, 23). Varhaiskasvattajien ammatillinen ja pedagoginen osaaminen on ymmärrettävissä yhdeksi merkittävimmäksi ja keskeisimmäksi tekijäksi, joka vaikuttaa ratkaisevalla tavalla siihen, miten varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ja odotukset toteutuvat – yksilön ja yhteiskunnan – näkökulmasta tarkasteltuna. Koska varhaiskasvatuksen paikka sekä varhaiskasvatukselta odotetut ja edellytetyt tehtävät ovat

vaihdelleet eri aikakausina, myös se, mitä varhaiskasvattajien ammatilliselta ja pedagogiselta osaamiselta on odotettu ja edellytetty, on vaihdellut aikakausittain, kuten seuraava aineistositaattikin osoittaa (vrt. Karila 2013, 9-11).

*Varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen on historiallisesti ja kulttuurisesti määriteltyä. Eri aikakausien vaihtelevat tavat määrittää varhaiskasvatuksen tehtäviä heijastuvat kansallisen lainsäädännön ja muun ohjauksen sisältöihin. Nämä luovat normitason kehyksen kasvatusinstituutioiden toiminnalle ja osoittavat samalla suunnan ja tason vaaditulle ammatilliselle osaamiselle. (TK)*

Dokumenteissa tuotetaan varhaiskasvatusta melko paljon hoidon, kasvatuksen ja opetuksen sekä moniammatillisuuden kokonaisuudessa, mutta silloin, kun dokumenteissa tuotetaan opetuksellisia sekä pedagogisia odotuksia ja vaatimuksia, niissä tuotetaan myös eroja eri ammattiryhmien väliselle osaamiselle ja osaamisvaatimuksille.

*Toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen ovat sellaisia osaamisalueita, joihin liittyvää perusosaamista edellytetään kaikilta päiväkodin henkilöstöryhmiltä. Luonnollista on kuitenkin se, että pidemmän, yliopistollisen ja ammattikorkeakoulutasoisen koulutuksen saaneilta henkilöiltä odotetaan näillä alueilla syvällisempää osaamista kuin toisen asteen koulutuksen saaneilta. Myös heidän tehtäväkuvansa ja vastuunsa näillä alueilla ovat erilaisia, mikä tuottaa erilaisia osaamisvaatimuksia. (TK)*

Silloin, kun varhaiskasvatusta tuotetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa, varhaiskasvattajien keskeisenä osaamisen alueena tuotetaan kasvatusosaaminen; lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen.

*Suomalainen varhaiskasvatus on luonteeltaan holistista ja painottaa kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toisiinsa nivoutumista. Kasvatusosaaminen on yksi varhaiskasvatuksen ydinosaamisista. (TK)*

Silloin taas, kun varhaiskasvatusta tuotetaan osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, varhaiskasvatukselle ja varhaiskasvattajille asettuu uudenlaisia odotuksia, vastuita ja velvollisuuksia, jotka näyttäytyvät osittain ammatillisen ja pedagogisen osaamisen haasteina.

*Tällä hetkellä julkinen varhaiskasvatus, erityisesti päiväkodit, ovat muotoutumassa osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Niille asetetaan uusia odotuksia lasten oppimisen tukemiseksi ja laadukkaan oppimisympäristön rakentamiseksi. Kun toiminnan tavoitteeksi lainsäädännössä ja ohjauksessa on asetettu edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, terveyttä ja hyvinvointia sekä tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista, on henkilöstöllä oltava riittävä osaamista näiden tavoitteiden toteuttamiseksi. (TK)*

Dokumentit tuottavat varhaiskasvattajien ammatillista osaamista monin eri tavoin rakentuneena. Varhaiskasvattajien osaamista tuotetaan sekä yhteisenä osaamisena että osittain ammatillisen tehtävän mukaan eriytyneenä osaamisena, moniammatillisuuden kautta tuotettuna osaamisena (vrt. Karila 2013, 18).

*Varhaiskasvatuksen ydinosaamisen alueista kasvatusosaaminen on kaikkia hoito- ja kasvatushenkilöitä yhdistävä osaamisen alue. (TK)*

*Varhaiskasvatuksen osaamisalue on se alue, joka rakentuu selkeimmin sekä eri henkilöstöryhmien erityisosaamiselle että sen perustalta rakentuvalle ryhmän yhteiselle moniammatilliselle osaamiselle. (TK)*

Toisaalta dokumenteissa tuotetaan varhaiskasvattajien osaamista vain tietyille ammattiryhmille kuuluvana osaamisena tai eriytyneenä osaamisena, jolloin tiettyjä osaamisalueita rajataan samalla muilta ammattiryhmiltä pois. Tällä tavoin osaaminen tuotetaan nimenomaan tiettyyn ammatilliseen tehtävään liittyvänä osaamisena (vrt. Karila 2013, 18; Karila & Nummenmaa 2001, 36).

*Opetus- ja opetussuunnitelmaosaaminen, samoin kuin pedagogiseen johtamiseen liittyvä osaaminen taas on myöhemmin esitettävien tehtävämääritysten perusteella varhaiskasvatuksen opettajien erityisosaamisen aluetta. (TK)*

*Lastenhoitajien erityisosaamisen aluetta puolestaan ovat terveyteen ja hoitoon liittyvä osaaminen. (TK)*

Dokumentit tuottavat erontekoja myös ammattiryhmien sisälle, jolloin erontekojen perusteena on se, millainen koulutustausta varhaiskasvattajilla on (vrt. Karila 2013, 23). Palaan ammattiryhmien sisäisiin erontekoihin, erityisesti kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien välisiin erontekoihin luvussa, jossa keskityn tarkastelemaan koulutuksellisia ja ammatillisia erontekoja (luku 6.3).

*Varhaiskasvatuksen sosionomien erityisosaaminen liittyy erityisesti lasten ja perheiden arjen ja siitä nousevien tuen tarpeiden tuntemukseen sekä yhteistyöhön muiden sosiaali- ja terveysalan lapsiperheiden asiantuntijoiden kanssa. (TK)*

Päiväkodit on tuotettu dokumenteissa moniammatillisina työyhteisöinä; yhteisöinä, joissa varhaiskasvattajilla on sekä ammatilliseen työnjakoon perustuvia, eriytyneitä tehtäviä että kaikille ammattiryhmille yhteisiä tehtäviä. Tästä huolimatta dokumenteista välittyy ymmärrys, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on häivytetty ammatilliseen työnjakoon

perustuvaa, eriytynyttä osaamista, jonka sijaan osaaminen ja ammatilliset tehtävät on tuotettu koulutuksesta ja tehtävästä riippumattomana, ammattiryhmien yhteisesti jakamana osaamisena.

*Päiväkotikontekstissa moniammatillisuus on näyttäytynyt sekä ammatillisuuden ihanteena että ammattikuntien välisiä ristiriitoja tuottavana seikkana. Viime vuosikymmenenä moniammatillisuus on saanut päiväkotikontekstissa tulkinnan, jossa osaamisen ja vastuiden erilaisuuden tiedostamisen ja hyödyntämisen sijaan lähtökohtana on eri ammattilaisten yhdenmukaiseksi oletettu toiminta. (TK)*

Varhaiskasvattajilta odotetun ja edellytetyn osaamisen kysymykset, erityisesti ammatillisesti eriytyneen osaamisen kysymykset ovat kietoutuneet siihen, millaista osaamista erilaiset varhaiskasvatuksen koulutukset tuottavat ja miten hyvin koulutusten tuottama osaaminen vastaa työelämässä edellytettyyn osaamiseen. Siirryn nyt tarkastelemaan näitä koulutuksellisia ja ammatillisen osaamisen kysymyksiä (luku 6.3).

*Varhaiskasvatuksen koulutuksen kokonaisuuden pitkään hiertäneet ja koulutusten kehittämistä vaikeuttaneet pulmat kiteytyvät siihen, kuinka paljon varhaiskasvatuksen osaamista ja millaista osaamista ammattilaisilta edellytetään. (TK)*

### **6.3 Koulutuksellisia ja ammatillisia erontekoja**

Dokumentit tuottavat ymmärrystä siitä, että varhaiskasvattajien ammatillisia vaatimuksia ja odotuksia vastaavat koulutukset mahdollistavat sen, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voivat toteutua. Tällöin se, mihin varhaiskasvatuksen tehtävään koulutus tuottaa pätevyyden, vaikuttaa koulutuksen sisältöihin ja koulutuksen laajuuteen sekä varhaiskasvattajalta odotettuun ja edellytettyyn osaamisen tasoon. (vrt. Karila 2013, 23.)

*Pidemmän, yliopistollisen ja ammattikorkeakoulutasoisen koulutuksen saaneilta henkilöiltä odotetaan syvällisempää osaamista kuin toisen asteen koulutuksen saaneilta. (TK)*

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen ammatillisiin tehtäviin, niin lastentarhanopettajan kuin lastenhoitajankin tehtäviin, on mahdollista valmistua kahta vaihtoehtoista koulutusväylää pitkin. Siitä huolimatta, että koulutukset valmistavat samaan varhaiskasvatuksen ammatilliseen tehtävään, dokumenteissa merkityksellistetään koulutuksellista viitekehystä.

*Korkea-asteen koulutusta vaativiin ammatteihin on mahdollista päteväytyä kahta erilaista koulutusväylää: yliopistollisen kasvatustieteen kandidaattikoulutuksen ja ammattikorkeakoulujen sosiaalitieteisiin painottuvan sosionomikoulutuksen kautta. Tällä hetkellä voimassa olevien kelpoisuusehtojen mukaan sosionomi- tutkinto ja kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ovat esiopetuksen tehtäviä lukuun ottamatta kelpoisuuden tuottajina toisiinsa rinnastettavia. Varhaiskasvatuksen koulutusten arvioinnin perusteella sosionomitutkinto ja kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto*

*ovat kuitenkin tietoperustaltaan varsin erilaisia. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon tiede- ja tietoperusta rakentuu kasvatustieteen tai varhaiskasvatustieteen pohjalle, jota täydentävät yhteiskunnalliset ja humanistiset opintojaksot. Sosionomi- koulutuksen tietoperusta rakentuu yhteiskunta- ja sosiaalitieteisiin ja varhaiskasvatuksen tietoa sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin. Kandidaatin tutkinto kokonaisuudessaan tähtää varhaiskasvatuksen tehtäviin, kun taas sosionomin tutkinto tähtää sosiaalialan tehtäviin. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto toteutuu paitsi kasvatustieteen, myös opettajankoulutuksen kontekstissa. Sosionomi- koulutuksen kontekstin muodostaa sosiaali- ja terveysala. Kyseinen tutkinto tuottaa varhaiskasvatuksen alueen ohella kelpoisuuden myös sosiaaliohjaajan tehtäviin. (TK)*

*Toisella asteella kelpoisuuden lastenhoitajan tehtäviin voi saada suorittamalla kasvatus- ja humanistisen alan lastenohjaajatutkinnon tai sosiaali- ja terveysalan lähihoitajan tutkinnon. Kehitettäessä varhaiskasvatusalan ammatillisia koulutuksia nykyisten tutkintojen puitteissa, arviointiryhmän näkemyksen mukaan yksiselitteisenä vaatimuksena ja lähtökohtana on varmistaa jokaisen alalle kelpoisuuden antavan tutkinnon tuottaman varhaiskasvatusosaamisen riittävyys. (TK)*

Koulutuksellisen viitekehyksen merkityksellistämisen ohella dokumenteissa tuotetaan huolipuhetta siitä, että nykyiset koulutusvaatimukset ja nykyinen varhaiskasvatuksen ammatillinen rakenne eivät enää vastaa varhaiskasvatukselle asettuihin odotuksiin ja vaatimuksiin (vrt. Onnismaa ym. 2017, 6).

*Nykyiset kelpoisuusehdot ja henkilöstörakennetta koskevat säädökset tuottavat päiväkoteihin henkilöstörakenteen, jossa sosiaali- ja terveysalan tutkinnon suorittaneita on huomattavasti enemmän kuin kasvatusalan tutkinnon suorittaneita. Samoin toisen asteen tutkinnon suorittaneita on huomattavasti enemmän (2/3) kuin korkea- asteen tutkinnon suorittaneita (1/3). Vallitseva tilanne ei vastaa varhaiskasvatuksen tehtävien ja painopisteiden muutoksia eikä näin muuttuneita osaamisvaatimuksia. (TK)*

Varhaiskasvatusalan koulutusten väliset yhteydet, samoin kuin koulutusten ja työelämän väliset yhteydet tuotetaan dokumenteissa huolta ilmaisevin sävyin.

*Varhaiskasvatuksen koulutus on eriytynyt koulutuksen järjestämistahojen mukaisesti erillisiksi, toisiinsa hyvin löyhässä yhteistyösuhteessa oleviksi osiksi. Samoin varhaiskasvatuksen koulutus- ja henkilöstörakenteen keskinäiset suhteet hämmentävät sekä varhaiskasvatuksen koulutus- että ammatillista kenttää. (TK)*

Niin ikään nykyiset varhaiskasvatuksen osaamisvaatimukset suhteessa varhaiskasvatusalan koulutuksiin, tuotetaan dokumenteissa huolta ilmaisevin sävyin.

*Varhaiskasvatuksen koulutuksen kokonaisuuden pitkään hiertäneet ja koulutusten kehittämistä vaikeuttaneet pulmat kiteytyvät siihen, kuinka paljon varhaiskasvatuksen osaamista ja millaista osaamista ammattilaisilta edellytetään. (TK)*

Dokumenteissa tuotetaan ymmärrystä siitä, että lastentarhanopettajan tehtäviin pätevöittämissä tutkinnoissa, kasvatustieteen kandidaatin ja sosionomin tutkinnoissa, ammatillisen osaamisen painopisteet muotoutuvat erilaisiksi. Tutkintojen välille tuotetaan erontekoja jo aiemmin mainitun koulutuksellisen viitekehyksen ja tutkinnon tietoperustan välityksellä sekä liittämällä erontekoihin kysymys tutkintojen keskinäisestä suhteesta.

*Tutkinnot näyttävät tuottavan profiililtaan erilaista osaamista. Sosionomien osaamisen vahvuudeksi muodostuivat aineistojen perusteella yhteistyötaidot perheiden kanssa ja kasvatuskumppanuusosaaminen. Kasvatustieteiden kandidaattien osaamisvahvuudeksi arvioitiin lapsen kehityksen ja oppimisen ja varhaispedagogiikan osaaminen. Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmän mukaan oli tarpeen selkiinnyttää kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon ja sosionomitutkinnon keskinäistä suhdetta ja kummankin tutkinnon asemaa työmarkkinoilla. (TK)*

Myös toisen asteen lastenhoitajan tehtäviin pätevöittävät koulutukset, lähihoitajan ja lastenohjaajan tutkinnot, tuotetaan dokumenteissa erilaista osaamista tuottavina tutkintoina. Näiden tutkintojen kohdalla erontekoja ja huolipuhetta tuotetaan koulutuksellisen viitekehyksen kautta, samoin kuin korkea-asteen tutkintojenkin kohdalla. Toisen asteen tutkintojen erilaiset koulutukselliset viitekehykset näyttäytyvät kuitenkin vahvuutena, kun taas korkea-asteen toisistaan poikkeavat koulutukselliset viitekehykset tuotetaan tutkintojen keskinäistä suhdetta ja tutkintojen työmarkkina-asemaa rajaavina asioina.

*Kehitettäessä varhaiskasvatusalan ammatillisia koulutuksia nykyisten tutkintojen puitteissa, arviointiryhmän näkemyksen mukaan yksiselitteisenä vaatimuksena ja lähtökohtana on varmistaa jokaisen alalle kelpoisuuden antavan tutkinnon tuottaman varhaiskasvatusosaamisen riittävyys. Tällöin rinnakkaiset tutkinnot voivat osaltaan myös laaja-alaista ja monipuolistaa toisen asteen koulutusten tuottamaa varhaiskasvatuksellista osaamista. (TK)*

Dokumenteista välittyy käsitys, jonka mukaan varhaiskasvatuksen ammatillinen rakenne ei enää vastaa varhaiskasvatukselle asetettuihin tehtäviin ja odotuksiin. Yksi keskeinen, dokumenteissa tuotettu kokonaisuus onkin varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutosehdotus, jonka avulla pyritään muuttamaan varhaiskasvatuksen ammatillista rakennetta niin, että se vastaa paremmin asetettuihin tehtäviin ja odotuksiin.

*Henkilöstörakenteen kehittämistä koskevien ehdotustemme tavoitteena on mahdollistaa varhaiskasvatuksen toteuttaminen sellaisena kuin se on varhaiskasvatusta koskevassa lainsäädännössä ja normimuotoisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetty. (TK)*

Yhtäältä varhaiskasvatuksen ammattirakenteen muutosehdotuksella tavoitellaan moniammatillisuuden verhoon kietoutuneen tulkinnan purkamista, jonka viitekehysessä

erilaisissa varhaiskasvatuksen tehtävissä toimivien ammattiryhmien osaaminen sekä ammatilliset vastuut ja ammatilliset velvollisuudet on tuotettu yhtäläisenä, koulutustaustasta riippumattomana osaamisena.

*Esitettyjen henkilöstörakenteen muutosten tulee selkeyttää jo vuosikymmeniä jatkunutta epätietoisuutta erilaisen koulutuksen saaneiden ammattilaisten tehtävistä ja vastuista. Epäselvästä tilanteesta johtuen henkisiä ja taloudellisia voimavaroja on tarpeettoman pitkään kulunut muuhun kuin itse varhaiskasvatuksen tehtävien ja tavoitteiden toteuttamiseen tai laadun kehittämiseen. (TK)*

Toisaalta henkilöstörakenteen muutosehdotuksella tavoitellaan käännettä korkea-asteen koulutuksen ja toisen asteen koulutuksen saaneiden suhteelliseen määrään, jotta henkilöstörakenne vastaisi tulevaisuudessa paremmin varhaiskasvatukselle asettuviin tehtäviin ja odotuksiin.

*Henkilöstörakenteen kehittämis ehdotuksen yksi ulottuvuus on toisen asteen ja korkea-asteen koulutettujen suhteellinen osuus henkilöstöstä. Tällä hetkellä henkilöstörakenne on toisen asteen koulutuksen saaneita voimakkaasti painottava. Selvityshenkilöryhmä esittää tämän suhteen muuttamista siten, että selkeä enemmistö päiväkotien hoito-, kasvatusta ja opetushenkilöstöstä on korkea-asteen koulutuksen suorittaneita ammattilaisia. (TK)*

Dokumenteissa tuotettu muutosehdotus uudistaa merkittäväällä tavalla varhaiskasvattajien ammatillisia nimikkeitä, johon ovat kietoutuneet niin varhaiskasvatusalan koulutusten tuottamat pätevyudet kuin varhaiskasvattajien ammatilliset tehtävätkin.

*Jotta moniammatillisuuden hyödyt voivat toteutua, on eri ammattiryhmien ammatillisten profiilien oltava selkeitä. Tämän vuoksi selvityshenkilöryhmä esittää ammattinimikkeiden uudistamista ja siinä yhteydessä ammattilaisten tehtävien ja vastuiden selkiyttämistä. Ammattinimikkeiden selkiyttämisen arvioidaan myös helpottavan varhaiskasvatuksen koulutusten profiilien selkiyttämistä ja niiden opetussuunnitelmatyötä. (TK)*

Keskeisimpänä ja suurimpana muutoksena dokumenteissa näyttäytyy lastentarhanopettajan koulutustaustaan ja ammattinimikkeeseen liittyvät uudistukset. Nykyisin sekä kasvatustieteen kandidaatin tutkinto sekä sosionomitutkinto tuottavat kelpoisuuden lastentarhanopettajan tehtävään, mutta uudistuksen toteutuessa vain kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tuottaa lastentarhanopettajan pätevyyden. Tämän lisäksi lastentarhanopettajan ammattinimike vaihtuu varhaiskasvatuksen opettajan ammattinimikkeeksi.

*Varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin kelpoisuuden tuottaa yliopistossa suoritettu kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin kelpoisuuden antavat 60 opintopisteen laajuiset opinnot. Vastaavan kelpoisuuden tuottaa myös kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, jonka lisäksi on suoritettu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen*

*tehtäviin kelpoisuuden antavat 60 opintopisteen laajuiset opinnot ja 15 opintopisteen laajuinen varhaiskasvatuksen pedagoginen harjoittelu. (TK)*

Ehdotettu muutos koskettaa merkittäväällä tavalla sosionomi- koulutuksen suorittaneita lastentarhanopettajia, sillä heillä ei ole enää muutoksen toteutuessa pätevyyttä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään. Tällöin heidän ammattinimikkeensä tulee olemaan varhaiskasvatuksen sosionomi, jonka myötä myös sosionomi- koulutettujen ammatilliset tehtävät muotoutuvat uudestaan.

*Varhaiskasvatuksen sosionomilta edellytetään sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkintoa, johon sisältyvät tai jonka lisäksi on suoritettu 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatuksen kelpoisuuden antavat opinnot. (TK)*

Kuitenkin tällä hetkellä lastentarhanopettajan tehtävissä toimivilla sosionomi- koulutetuilla on halutessaan oikeus päteväytyä lastentarhanopettajan tehtävään tietyn siirtymäajan puitteissa.

*Esitämme, että pääsääntöisesti nykyisin tehtävissä toimivat henkilöt säilyttävät kelpoisuuden siihen tehtävään, johon heidät on aikanaan rekrytoitu. Tämä ei kuitenkaan koske varhaiskasvatuksen opettajakelpoisuuden osalta nykyisissä lastentarhanopettajan tehtävissä toimivia sosionomitutkinnon suorittaneita. Jotta heidän sinällään hyvää osaamistaan voidaan suunnata nykyisiä pedagogisia osaamisvaatimuksia paremmin vastaaviksi, tulisi sitä haluaville tarjota mahdollisuus hakeutua suorittamaan 25 opintopisteen laajuinen täydennysopintokokonaisuus. Tämän opintokokonaisuuden suoritettuaan henkilö on kelpoinen toimimaan myös esiopetuksen tehtävissä. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään nykyisissä lastentarhanopettajan tehtävissä toimivat sosionomitutkinnon suorittaneet ovat kelpoisia. (TK)*

Lastenhoitajan ammattinimikkeeseen ei tule dokumenteissa tuotetun muutosehdotuksen mukaan uudistuksia. Kaikkien toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden ammattinimike on lastenhoitaja, riippumatta siitä, ovatko he suorittaneet lähihoitajan vai lastenhoitajan ammatillisen tutkinnon.

*Selvitystyöryhmä esittää, että päiväkotien hoito-, kasvatusta- ja opetushenkilöstö koostuu päiväkotien johtajista, varhaiskasvatuksen erityisopettajista, varhaiskasvatuksen opettajista, varhaiskasvatuksen sosionomeista ja lastenhoitajista. (TK)*

Varhaiskasvatuksen ammatillisen rakenteen ja varhaiskasvattajien ammatillisten nimikkeiden muutosehdotukseen liittyvät myös olennaisella tavalla kysymykset siitä, millaista osaamista sekä millaisia ammatillisia tehtäviä ja vastuita kuuluu erilaisissa ammatillisissa tehtävissä toimiville varhaiskasvattajille. Seuraavat aineistositaatit heijastavat ja kuvaavat



vat dokumenteissa tuotettuja, eri ammattiryhmien; varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen sosionomien ja lastenhoitajien, keskeisiä ammatillisia tehtäviä suhteessa toisiinsa, samoin kuin niiden välille tuottuvia erontekoja.

*Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kokonaisvaltaisesta pedagogisesta suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista kasvattajatiimissä. (TK)*

*Varhaiskasvatuksen sosionomin vastuulla on moniammatillinen ja verkostoyhteistyö sosiaali- ja terveystieteiden ja erityispalveluiden kanssa erityisesti silloin, kun yhteistyö liittyy lapsen elämäntilanteeseen. Varhaiskasvatuksen sosionomin vastuusiin kuuluu myös tiivis yhteistyö perheiden kanssa lapsen hyvinvoinnin ja perheiden keskinäisen verkostoitumisen tukemiseksi. (TK)*

*Lastenhoitajan tehtävässä painottuu erityisesti lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja terveydestä huolehtiminen. (TK)*

Dokumenteissa tuotetun varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutosehdotuksen yhtenä ulottuvuutena on korkea-asteen ja toisen asteen koulutettujen suhteellinen määrä, jota tarkastellaan muutosehdotuksessa suhteessa siihen, että varhaiskasvatuksen viitekehys on siirtynyt osaksi suomalaista kasvatusta ja opetusjärjestelmää, opetussuunnitelmallisen jatkumon ensimmäiseksi vaiheeksi.

*Varhaiskasvatuksen opettajien määrän selkeä lisäys ja vähintään 40% osuus koko hoito- ja kasvatushenkilöstöstä saa perusteensa myös uudistuneen lainsäädännön ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällöstä. (TK)*

Toisaalta taas henkilöstörakenteen muutosehdotus palautuu suomalaisen varhaiskasvatuksen omaleimaisiin piirteisiin; hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen, joka saa perustelunsa moniammatillisuudesta – vaikkakin pedagogiikka korostuu.

*Suomalaisen varhaiskasvatuksen lähtökohtana on holistinen, lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kasvatusta painottava näkemys. Varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi tarvitaan siksi sekä lastenhoitajia että varhaiskasvatuksen sosionomeja. (TK)*

*Varhaiskasvatuslaki korostaa pedagogiikan merkitystä ja samalla lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta. Kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on lastentarhanopettajalla. Lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä. (VKS)*

Edellä kuvatut varhaiskasvatuksen ammattirakenteen, ammattinimikkeiden ja ammatillisten vastuiden ja velvollisuuksien muutosehdotukset ovat kietoutuneet vahvasti myös

koulutuspoliittisiin kysymyksiin ja päätöksiin. Ensinnäkin, dokumenteissa tuotetut muutosehdotukset tarkoittavat konkreettisesti koulutusten aloituspaikkamäärien kasvattamista ja pienentämistä, jotka kohdentuvat eri tavoin eri varhaiskasvatusalan koulutuksiin.

*Koulutuksen sisäänoton lisäämistarve kohdistuu varhaiskasvatuksen opettajakelpoisuuden antavaan yliopistolliseen kandidaattikoulutukseen. Ammattikorkeakoulujen varhaiskasvatukseen suuntautuvan sosionomikoulutuksen tarve vähenee nykyisiin koulutusmääriin verrattuna selkeästi. Samoin toisen asteen koulutustarve varhaiskasvatuksen alueella vähenee merkittävästi. (TK)*

Toiseksi, dokumenteista välittyy ymmärrystä siitä, että kaikkia varhaiskasvatusalan koulutuksia ja niiden sisältöjä tulisi tarkastella varhaiskasvatuksen uudelleen muotoutuneen viitekehyksen asettamissa raameissa. Tällöin tarkastelun kohteeksi asettuu se, miten hyvin koulutusten sisällöt vastaavat nykyisiin ammatillisen osaamisen vaatimuksiin ja odotuksiin.

*Henkilöstörakennesuosituksen perusteella varhaiskasvatuksen alan koulutusta tarvitaan jatkossakin yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa ja toisella asteella. Koulutuksen muutostarpeet kohdistuvat kunkin koulutusmuodon profiilin kirkastamiseen ja siten koulutuksen sisältöihin sekä eri koulutusmuodoista valmistuvien ammattilaisten määrään. (TK)*

Kaikkiin varhaiskasvatusalan koulutuksiin liittyy dokumenteissa tuotetun kuvauksen perusteella kehittämistarpeita, joiden painopistealueet kuitenkin vaihtelevat koulutuksittain. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin pätevöittävän kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon keskeinen kehittämis- tai arviointitarve liittyy varhaiskasvatuksen uudelleen muotoutuneeseen viitekehykseen.

*On tärkeää arvioida kasvatustieteen perus-, aine- ja syventävien opintojen sisältöä siltä osin, huomioivatko ne riittävän hyvin varhaiskasvatuksen merkityksen osana koulutus- ja kasvatusjärjestelmän kokonaisuutta, ja kuinka hyvin niissä tulee esille varhaiskasvatuksen erilaiset vaikutukset sekä varhaiskasvatusinstituutioiden muuttuneet yhteiskunnalliset tehtävät. (TK)*

Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin pätevöittävän ammattikorkeakoulututkinnon keskeisenä haasteena näyttäytyy se, että ammattikorkeakoulut eivät aseta opiskelijoilleen aloituspaikkakiintiöitä, samoin kuin se, että ne eivät aseta kiintiöitä opiskelijoiden suuntautumisalan valintaan. Tämän seurauksena opiskelijoiden määrä voi vaihdella runsaastikin ammattikorkeakouluittain sekä suuntautumisaloittain, johon liittyvä huolipuhe palautuu ja kietoutuu dokumenteissa siihen, miten perusteellista ja sisällöltään korkealaatuaista, varhaiskasvatuksen substanssiosaamiseen painottuvaa opetusta ammattikorkea-

kouluissa on mahdollista saada, sekä siihen, millaisia varhaiskasvatuksen substanssiosaamiseen liittyviä ammatillisia valmiuksia ammattikorkeakoulutasoinen sosionomi- koulutus tuottaa.

*Mikäli tutkintoja suorittavien määrä on kovin alhainen, on todennäköistä, ettei ammattikorkeakouluilla ole tarvetta rekrytoida varhaiskasvatuksen asiantuntijoita koulutustehtäviin. Tästä seuraa se, etteivät opiskelijat varmuudella saa koulutuksessaan riittävän syvällistä varhaiskasvatuksen alueen opetusta. (TK)*

Varhaiskasvatukseen suuntautuvan toisen asteen koulutuksen haasteena dokumentit tuottavat sen, että toisella asteella on meneillään laajempi tutkintorakenneuudistus. Nykyiset kolme kasvatus- ja ohjausalan perustutkintoa – lapsi- ja perhetyön perustutkinto, viittomakielisen ohjauksen perustutkinto ja nuoriso- ja vapaa- ajanohjauksen perustutkinto – ovat poistumassa 31.7.2021, jotka korvaa uusi kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto. Niin ikään toisen koulutusalan, sosiaali-, terveys- ja liikunta- alan tutkinnot ovat myös uudistumassa. Keskeisenä tutkintorakenneuudistuksen tavoitteena välittyy varhaiskasvatuksen substanssiosaamisen vahvistaminen, mutta koska tutkintorakenneuudistus on vielä meneillään, tavoitteen toteutumisen arviointi jää tulevaisuuteen.

*Lähihoitajan ja lastenohjaajan koulutuksissa tulee turvata riittävä varhaiskasvatuksen osaaminen, minkä vuoksi on tärkeää vahvistaa sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon ja lapsi- ja perhetyön perustutkinnon antamaa varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista uudistamalla tutkinnon perusteet. (TK)*

#### **6.4 Mistä laadukas varhaiskasvatus syntyy?**

Koska käsitykset lapsuudesta, kasvatuksesta ja oppimisesta ovat historiallisesti muuttuvia, myös käsitykset siitä, millaisia varhaiskasvatusinstituution tehtävät ovat, vaihtelevat eri aikakausina. Yhtä lailla lapsuuteen liittyvät, aikojen mukana muuttuvat käsitykset vaikuttavat myös siihen, millaista ammatillista osaamista ja koulutusta kasvatusinstituutioissa toimivilta kasvattajilta odotetaan ja edellytetään. (vrt. Karila 2013, 9-11.) Varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen dokumentit tuottavat ymmärrystä, jonka mukaan nimenomaan varhaiskasvattajien ammatillinen osaaminen on se keskeinen tekijä, joka määrittää merkittäväällä tavalla sitä, miten varhaiskasvatukselle suunnatut odotukset ja vaatimukset toteutuvat käytännön varhaiskasvatustyössä.

*Henkilöstön osaamistason varmistamisen ja osaamisen sisältöjen oikean kohdentamisen avulla voidaan turvata se, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voivat toteutua ja varhaiskasvatukseen suunnatut taloudelliset panokset ohjautuvat tavoitteiden suuntaisesti. (TK)*

Dokumenteissa tuotetun käsityksen mukaan nimenomaan varhaiskasvattajien ammatillinen, pedagogisesti painottuva osaaminen, on kiinteässä yhteydessä siihen, millaiset edellytykset lapsilla on kasvaa, kehittyä ja oppia varhaiskasvatuksessa tai vastaavasti saada varhaiskasvatuksessa tukea kasvuunsa, kehitykseensä ja oppimiseensa.

*Henkilöstön korkealaatuisen osaamisen ajatellaan olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun ja sen kautta mahdollistavan hyvät edellytykset lasten kehitykselle ja oppimiselle varhaiskasvatuksen piirissä. (TK)*

Erilaisia ammatillisia valmiuksia ja erilaista osaamista tuottavien varhaiskasvatuksen koulutusten edellytyksenä, yhtä lailla kuin yhdistävänä tekijänäkin tuotetaan dokumenteissa se, että koulutuksiin sisältyy riittävän laajasti varhaiskasvatuksen substanssiosaamiseen kohdentuvia opintosisältöjä. Tästä koulutuksia yhdistävästä ominaisuudesta tai edellytyksestä huolimatta, dokumenteissa korostuu tarve lisätä korkeasteen koulutettujen suhteellista määrää nykyisestä kolmanneksella, sillä varhaiskasvattajien koulutuksellisen tason nähdään heijastuvan varhaiskasvatuksen laatuun ja sitä kautta lasten ja yhteiskunnan hyvinvointiin.

*Tutkimus tunnistaa henkilöstön koulutustason olevan merkittävä tekijä varhaiskasvatuksen laadun kannalta. (TK)*

Varhaiskasvatuksessa on meneillään siirtymä, jossa varhaiskasvatus on muotoutumassa osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää sekä osaksi elinikäisen oppimisen polkua. Tästä johtuen käsitykset varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisista tehtävistä, paikasta ja edellytetystä ammatillisesta osaamisesta ovat muotoutumassa uudelleen (vrt. Karila 2013, 176-177). Vaikka varhaiskasvatus toteutuu yhä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa, se on kuitenkin samanaikaisesti osa suomalaista kasvatus- ja opetusjärjestelmää, jota tuotetaan dokumenteissa niin varhaiskasvattajien pedagogiselle osaamiselle asettuvana haasteena kuin varhaiskasvatusalan koulutuksillekin asettuvana haasteena.

*Vahvistuva pedagoginen rooli on haaste erilaisille varhaiskasvatuspalveluille ja henkilöstön pedagogiselle osaamiselle. (TK)*

Meneillään olevassa varhaiskasvatuksen muutosprosessissa, poliittinen ohjaus näyttäytyy keinona hallita muutosta ja varhaiskasvatuksen laatua sekä sitä, miten varhaiskasvatusta toteutetaan. Poliittinen ohjaus ulottaa dokumenteissa tuotetun käsityksen mukaisesti vai-

kutusvaltansa ja siihen liittyvät hallinnon keinot laajalle; ainakin varhaiskasvatuspalveluiden muotoutumiseen, varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, varhaiskasvattajien ammatillisiin tehtäviin sekä koulutuksiin, että lapsiin ja perheisiin.

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa. (VKS)*

Siitä huolimatta, että varhaiskasvatus tuotetaan poliittisen ohjauksen dokumenteissa kaikille kuuluvana yhdenvertaisena oikeutena, toisaalta dokumenteista välittyy kuitenkin ymmärrys, että varhaiskasvatuksen paikalliseen järjestämiseen liittyvät ratkaisut saattavat lapset ja perheet eriarvoiseen asemaan suhteessa toisiinsa. Yksi tällainen eriarvoistava käytäntö on subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen, joka toteutuu paikoitellen 20 viikkotuntina ja paikoitellen kokopäiväisenä oikeutena osallistua varhaiskasvatukseen. Yhtäältä dokumenteissa tuotetaan huolipuhetta siitä, että lapset osallistuvat liian vähäisessä määrin ja vasta kotihoidon tuen päätyttyä varhaiskasvatukseen, mutta toisaalta taas poliittisen ohjauksen keinoin kavennetaan lapsiperheiden oikeuksia ja osallistumisen mahdollisuuksia. Rajaamalla lakiin perustuvaa oikeutta varhaiskasvatukseen osallistumiseen, rajataan myös varhaiskasvatuksen merkitystä lasten tulevaisuuden investoinnin näkökulmasta sekä haastetaan perheen sekä työelämän yhteensovittamisen mahdollisuuksia.

*Jos kunnat yhtenäistävät varhaiskasvatuskäytäntöjään ja kaikkialla Suomessa tarjottaisiin laadukasta varhaiskasvatusta samalla tavoin, vähenisi alueellinen eriarvoisuus. (TK)*

## 7 Tulokset

Tässä tutkielmani tulosluvussa tarkastelen sitä, millaisen näköalan aineistoni ja analyysini on tuottanut asettamiini tutkimuksellisiin tehtäviin. Varhaiskasvatuksen uudistuviin ja uusintuviin tehtäviin liittyvässä kokonaisuudessa (luku 7.1) tarkastelen sitä, minkälaisia tehtäviä varhaiskasvatukselle tuotetaan ja oikeutetaan tämän tutkielman aineistossa; varhaiskasvatuksen poliittisissa asiakirjoissa sekä sitä, millä tavoin tehtävät tuotetaan ja oikeutetaan. Varhaiskasvattajien uudistuvaan ja uusintuvaan osaamiseen liittyvässä kokonaisuudessa (luku 7.2.) perehdyn puolestaan siihen, miten tutkielmani aineistossa perustellaan ja oikeutetaan varhaiskasvatuksen nykyinen henkilöstörakenne sekä siihen ehdotetut muutokset.

Tämän jälkimmäisen luvun kirjoittaminen on ollut sekä haastavaa että kiinnostavaa ja yllätyksellistä. Haastavuus liittyy siihen, että olen lähtenyt analysoimaan varhaiskasvatuksen ammatillisen rakenteen ja ammatillisten tehtävien muutosehdotusta, joka on todentunut tutkimusprosessini aikana. Tästä on seurannut se, että olen yrittänyt tasapainotella ajatusteni ja tekstin kanssa sekä muutosehdotuksen että todentuneen muutoksen vaikutuspiirissä, pyrkien samalla tuottamaan mahdollisimman totuudenmukaista kuvaa siitä. Kiinnostavuus ja yllätyksellisyys liittyvät puolestaan siihen, että tutkielmani lähti liikkeelle ajatuksesta, jonka mukaan varhaiskasvatuksen kentällä oli ryhdytty tuottamaan erontekoja lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien ammatillisen osaamisen ja ammatillisten tehtävien välille. Kuitenkaan lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien ammatillisen osaamiseen välille tuotetut erot eivät merkityksellistyneet aineistossani, vaan sen sijaan aineistosta nousikin lastentarhanopettajan tehtävään kiinnittyneet eronteot, jotka ovat kietoutuneet korkea-asteen koulutusten viitekehykseen sekä niiden tuottamaan ammatilliseen osaamiseen.

Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatukselle tuotettuja tehtäviä sekä varhaiskasvattajien osaamista omina kokonaisuuksinaan, mutta tämän tutkielman päättävässä pohdintasuudessa (luku 8) liitän näitä lukuja tiiviimmin yhteen, sillä varhaiskasvatuksen tehtävät ja varhaiskasvattajien osaaminen eivät ole erillisiä kokonaisuuksia, vaan ne limittyvät ja kietoutuvat toisiinsa niin varhaiskasvatuksen viitekehyksessä kuin varhaiskasvatuskäytännöissäänkin.

## 7.1 Varhaiskasvatuksen uudistuvia ja uusintuvia tehtäviä

Tämän tutkielman kontekstissa varhaiskasvatuksen keskeisimpänä tehtävänä näyttäytyy varhaiskasvatuksen ymmärtäminen ja merkityksellistäminen lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvana investointina sekä yhteiskunnan tulevaisuuteen kohdistuvana investointina (vrt. Satka ym. 2011, 11). Vaikka investointinäkökulma on tuotettu sekä yksilöön että yhteiskuntaan paikantuvana, näkökulmat eivät ole tarkkarajaisesti erotettavissa toisistaan, vaan ne vaikuttavat ja ovat kietoutuneet toisiinsa. Niissä tilanteissa, joissa varhaiskasvatusta merkityksellistetään yksilön tulevaisuuteen investointina, varhaiskasvatus näyttäytyy yksilön kasvun ja oppimisen mahdollistajana. Toisaalta taas niissä tilanteissa, joissa varhaiskasvatusta merkityksellistetään yhteiskunnan tulevaisuuteen investointina, varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot näyttäytyvät valmiuksina, jotka mahdollistavat yksilön yhteiskunnallisen osallisuuden tulevaisuudessa.

Varhaiskasvatuksen merkityksellistäminen tulevaisuuteen investointina tuottaa varhaiskasvatukselle myös lapsiperheiden hallintaan liittyviä tehtäviä. Yhtäältä lapsiperheiden hallintaa oikeutetaan varhaiskasvatusinstituution paikantumisella lapsiperheiden ja kunnallispolitiikan välimaastoon sekä tämän paikantumisen mukanaan tuomilla vaikuttamismahdollisuuksilla, jotka ulottuvat niin perheisiin kuin politiikkaankin (vrt. Alasuutari & Alasuutari 2011, 30). Toisaalta lapsiperheiden hallintaan liittyvä huolipuhe tuotetaan matalaan varhaiskasvatuksen osallistumisasteeseen ja lapsen perhetaustaan liittyvänä puheena, jossa yhteydessä merkityksellistetään poliittista päätöksentekoa keinona vastata huolipuheeseen. Varhaiskasvatukselle tuotetut, lapsiperheiden hallintaan liittyvät tehtävät ovat tunnistettavissa varhaisen puuttumisen ideologiaan kiinnittyneiksi silloin, kun hallintaa tuotetaan varhaiskasvatusinstituution paikantumisen, huolipuheen ja siihen vastaamisen kautta (vrt. Hänninen 2011, 392).

Siitä huolimatta, että varhaiskasvatusta tuotetaan ja merkityksellistetään lapsiin ja yhteiskuntaan kohdistuvana tulevaisuuteen investointina, kaikkien alle kouluikäisten lasten subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen näyttäytyy kyseenalaisena oikeutena, vaikka se on ollut olemassa jo useamman vuosikymmenen ajan (vrt. Karila 2013, 23). Tätä nykyä se onkin eriarvoistava oikeus, sillä poliittinen päätöksenteko on mahdollistanut sen rajaamisen (vrt. Puroila ym. 2017, 5; Virtanen 2000, 385), jonka lisäksi varhaiskasvatusinstituutiossa säännöstellään subjektiivisen oikeuden käyttöä erilaisin neuvotteluin tilanteissa,

joissa varhaiskasvatuspalvelujen kysyntä on suurempaa kuin niiden tarjonta (vrt. Välimäki 2012, 24). Erittäin hämmäntävää on kuitenkin se, että varhaiskasvatukselle asetetaan lasten tulevaisuuteen ja yhteiskunnan tulevaisuuteen kohdentuvia investointitehtäviä, mutta samalla lapsen subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen rajataan, kun taas toisaalla samassa keskustelussa tuotetaan huolipuhetta pitkäkestoisesta yhteiskunnan tukemasta lastenhoitovapaasta ja siihen liittyvästä matalasta varhaiskasvatukseen osallistumisasteesta (vrt. Harrikari & Pekkarinen 2011, 95-97).

Yhteiskunnan tukemaan, pitkäkestoiseen lastenhoitovapaaseen ja matalaan varhaiskasvatukseen osallistumisasteeseen liittyvä huolipuhe merkityksellistää varhaiskasvatusta tulevaisuuteen investointina ja tuottaa varhaiskasvatukselle lapsiperheiden hallintaan paikantuvia tehtäviä, jotka konkretisoituvat poliittisina päätöksinä siitä, mitä varhaiskasvatus maksaa perheille ja vastaavasti, miten yhteiskunta tukee lapsen kotihoitoa taloudellisesti. Varhaiskasvatusmaksujen alentaminen ja yhteiskunnan tukeman lastenhoitovapaan lyhentäminen tuotetaan yhteiskunnallisina keinoina lisätä varhaiskasvatukseen osallistumista sekä hallita perheiden valintoja ja vaikuttaa samalla vanhempien, erityisesti äitien, työelämään osallistumiseen. Huolipuhe, varhaiskasvatukseen osallistumisen merkityksellistäminen ja lapsiperheiden hallintaan liittyvät kysymykset kohdentuvat kuitenkin pienituloisiin perheisiin ja matalan koulutustaustan perheisiin, sillä heidän osallistumisensa – lasten varhaiskasvatukseen osallistuminen ja vanhempien työelämään osallistuminen – merkityksellistyvät lasten ja yhteiskunnan tulevaisuuteen investoinnin näkökulmasta tarkasteltuna (vrt. Satka ym. 2011, 11).

Varhaiskasvatuksen keskeisimmän tehtävän, lasten tulevaisuuteen investoinnin ja yhteiskunnan tulevaisuuteen investoinnin, ohella varhaiskasvatuksen siirtymä osaksi suomalaista kasvatus- ja opetusjärjestelmää on uudistanut varhaiskasvatukselle tuotettuja tehtäviä ja niihin kohdentuvia odotuksia. Silloin, kun siirtymää merkityksellistetään, varhaiskasvatusta tuotetaan ja paikannetaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen kokonaisuudessa. Toisaalta siirtymää myös haastetaan asettamalla varhaiskasvatuksen ominaispiirteet; hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus (OPH 2016, 21), merkityksellisiksi varhaiskasvatuksen ulottuvuuksiksi uuteen opetukselliseen viitekehykseen siirtymisestä huolimatta. Keskeinen siirtymään liittyvä muutos, joka on myös muuttanut varhaiskasvatukselle kohdentuvia odotuksia, on varhaiskasvatuksen pedagogisen tehtävän vahvistuminen. Varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä ja siihen liittyvät haasteet



ovat kietoutuneet muun muassa varhaiskasvattajien ammatilliseen ja pedagogiseen osaamiseen, varhaiskasvattajien ammatillisiin kelpoisuuksiin ja henkilöstörakenteeseen sekä koulutuspoliittisiin kysymyksiin, joihin palaan varhaiskasvattajien uudistuvan ja uusintuvan osaamisen yhteydessä (luku 7.2).

## **7.2 Varhaiskasvattajien uudistuvaa ja uusintuvaa osaamista**

Suomalainen varhaiskasvatus on paikantunut lähes koko historiansa ajan sosiaalipalveluksi, sillä vasta joitakin vuosia sitten varhaiskasvatuksessa tapahtui siirtymä osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Koska siirtymästä on kulunut vasta vähän aikaa, varhaiskasvatus etsii vielä paikkaansa kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa. Varhaiskasvatuksessa tapahtunut siirtymä on vaikuttanut ja muuttanut merkittäväällä tavalla käsityksiä siitä, mitä varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ovat, sekä käsityksiä siitä millaista ammatillista osaamista tai asiantuntijuutta varhaiskasvattajilta edellytetään. Vaikka varhaiskasvatuksen siirtymä osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää on ollut odotettu ja toivottu sekä varhaiskasvatuksen tehtävää ja paikkaa muotoileva muutos (Alasuutari & Alasuutari 2011, 30-31), varhaiskasvatus pyrkii pitämään kiinni uuden ohella myös sen tunnusomaisessa piirteestä; hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta (vrt. OPH 2016, 21).

Varhaiskasvattajien edellytetään ja odotetaan toimivan varhaiskasvatuksen ammatillisissa tehtävissä siten, että varhaiskasvatus rakentuu suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi pedagogiseksi toiminnaksi. Näin varhaiskasvatuksen pedagogiikka onkin kietoutunut varhaiskasvattajien osaamiseen sekä varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin, joita molempia hallitaan varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöjen, erityisesti lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman avulla. Yhtäältä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman avulla hallitaan varhaiskasvattajien toteuttamaa pedagogiikkaa sekä varhaiskasvatuksen suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta. Toisaalta sen avulla hallitaan myös lapsen oikeutta saada suunnitelmallista ja tavoitteellista varhaiskasvatusta. Lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kiinnitetyt varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja varhaiskasvattajien osaaminen paikantuvat sekä lapsen yksilölliseen kasvuun ja oppimiseen, että niiden pohjalta nouseviin yksilöllisiin valmiuksiin, jotka mahdollistavat lapsen yhteiskunnallisen osallisuuden – kiinnittyen näin myös varhaiskasvatuksen merkityksellistämiseen sekä lasten tulevaisuuteen että yhteiskunnan tulevaisuuteen kohdistuvana investointina (vrt. Satka ym. 2011, 11).

Varhaiskasvattajien ammatillinen ja pedagoginen osaaminen on yksi keskeisimmistä tekijöistä, joka vaikuttaa merkittäväällä tavalla siihen, miten varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat. Varhaiskasvattajien ammatillista ja pedagogista osaamista tuotetaan kahdesta näkökulmasta käsin; sekä moniammatillisuuden että ammatilliseen tehtävään kiinnittyneen osaamisen kautta. Niissä tilanteissa, joissa varhaiskasvattajien osaamista merkityksellistetään moniammatillisuutena, varhaiskasvattajien ammatillinen ja pedagoginen osaaminen rakentuu sekä lastentarhanopettajien että lastenhoitajien osaamiselle (vrt. Karila 2013, 23). Sen sijaan niissä tilanteissa, joissa varhaiskasvattajien pedagogiikkaan liittyvää osaamista merkityksellistetään, osaaminen tuotetaan tiettyyn ammatilliseen tehtävään kiinnittyneenä, jolloin myös tuotetaan eroja eri ammattiryhmien osaamiselle. Koska varhaiskasvatukselle tuotetut tehtävät ovat vaihdelleet eri aikakausina, myös sellaista ammatillista ja pedagogista osaamista varhaiskasvattajilta on edellytetty ja odotettu, on vaihdellut (vrt. Karila 2013, 9-11). Silloin, kun varhaiskasvatusta merkityksellistetään kasvatus- ja opetusjärjestelmän viitekehyksessä, varhaiskasvattajien ammatillinen ja pedagoginen osaaminen sekä sen vahvistaminen tuotetaan haasteena, sillä kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen siirtyminen sekä siihen kuuluminen asettaa varhaiskasvatukselle sekä varhaiskasvattajille uudenlaisia odotuksia ja velvollisuuksia.

Varhaiskasvattajien ammatillinen ja pedagoginen osaaminen sekä varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin vastaaminen ovat kietoutuneet varhaiskasvatusalan koulutuksiin sekä siihen, millaista osaamista ne tuottavat. Nykyiset varhaiskasvatusalan koulutusvaatimukset ja varhaiskasvatuksen ammatillinen rakenne aiheuttavat huolipuhetta suhteessa varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin, joka saa aikaan koulutuksellisen viitekehyksen merkityksellistämistä ja erontekoa niin ammattiryhmien välille kuin niiden sisällekin (vrt. Onnismaa ym. 2017, 6). Niin lastentarhanopettajan kuin lastenhoitajankin tehtäviin on mahdollista päteväytyä kahta vaihtoehtoista koulutusväylää pitkin. Lastentarhanopettajan tehtävään pätevöittävät tutkinnot, kasvatustieteen kandidaatin ja sosionomin tutkinto, perustuvat erilaiseen koulutukselliseen viitekehykseen ja tietoperustaan, jonka vuoksi ne tuottavat erilaista ammatillista osaamista, mikä näyttäytyy ammatilliseen ja pedagogiseen osaamiseen liittyvänä haasteena. Yhtä lailla lastenhoitajan tehtävään pätevöittävät koulutukset, lähihoitajan ja lastenohjaajan tutkinto, toteutuvat erilaisessa koulutuksellisessa viitekehyksessä, mutta lastenhoitajan tehtävään tuotetussa kontekstissa koulutuksellisen viitekehyksen erilaisuus näyttäytyykin ammatillisen osaamiseen ja sen jakamiseen liittyvänä vahvuutena.

Sen vuoksi, että varhaiskasvatuksen nykyinen ammattirakenne ei enää vastaa varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita, opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen nimeämä työryhmä on laatinut varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutosehdotuksen. Muutosehdotuksen tavoitteina on tuotettu varhaiskasvatuksen ammattirakenteen muuttaminen sellaiseksi, että se vastaa paremmin varhaiskasvatukselle asetettuja tehtäviä sekä varhaiskasvatuksen ammatillisten tehtävien ja niihin kuuluvien vastuiden selkiyttäminen, yhtä lailla kuin henkilöstörakenteen muuttaminen sellaiseksi, että suurimmalla osalla varhaiskasvattajista on tulevaisuudessa korkea-asteen koulutus. Niin ikään varhaiskasvattajien ammatilliset nimikkeet ja varhaiskasvatusalan koulutusten tuottamat pätevyyydet ovat kietoutuneet muutosehdotukseen. Edellä kuvailemani varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutosehdotus kaikkine ulottuvuuksineen, on ollut lähes koko tutkielmani tuottamisen ajan nimenomaan muutosehdotus, mutta 1.9.2018 alkaen, jolloin uusi varhaiskasvatustlaki astui voimaan, se onkin ollut varhaiskasvatustlakiin perustuva muutos. Vaikka muutos onkin nyt voimassa, kuvailen sen muutosehdotuksena, sillä olen sen sellaisena analysoinut – yrittäen kuitenkin tasapainotella muutosehdotuksen ja muutoksen välimaastossa niin, että tuotan mahdollisimman oikeudenmukaisen käsityksen asiasta.

Keskeisin muutos paikantuu lastentarhanopettajan ammatilliseen tehtävään, koulutustaustaan ja ammattinimikkeeseen. Sekä kasvatustieteen kandidaatin tutkinto että sosionomin tutkinto ovat tuottaneet tähän asti kelpoisuuden lastentarhanopettajan tehtävään, mutta muutosehdotuksen mukaan vain kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tuottaa lastentarhanopettajan pätevyyden. Tämä ehdotus muuttaa merkittäväällä tavalla sitä näkymää, millaisiin tehtäviin nämä tutkinnot tuottavat pätevyyden varhaiskasvatuksen toiminta-alueella. Muutos ulottaa vaikutuksensa myös lastentarhanopettajien ja sosionomien ammattinimikkeisiin sekä heiltä odotettuun ja heiltä edellytettyyn ammatilliseen osaamiseen.

Muutosehdotuksen mukaan lastentarhanopettajan ammattinimike, joka edellyttää yliopistotasoisista kasvatustieteen kandidaatin tutkintoa, muuttuu varhaiskasvatuksen opettajan ammattinimikkeeksi. Samalla ammattikorkeakouluista valmistuneiden sosionomien ammattinimike vaihtuu varhaiskasvatuksen sosionomi-nimikkeeksi. Niiden sosionomien tilanne, jotka työskentelevät tällä hetkellä lastentarhanopettajan tehtävissä tai ovat jo aloittaneet opintonsa ammattikorkeakoulussa, näyttäytyy poikkeuksellisenä. Muutoksen mukaan heillä ei enää olekaan pätevyyttä siihen tehtävään, johon he ovat kouluttautumassa

tai johon heidät on palkattu, vaan heillä onkin ehdotuksen mukaan pätevyys uuteen ammattinimikkeeseen, varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään. Tästä sosionomitutkinnon suorittaneiden poikkeuksellisesta tilanteesta johtuen on sovittu, että heillä on mahdollisuus pätevoityä lastentarhanopettajaksi tietyn siirtymäajan puitteissa. Muutosehdotuksessa tuotetaan ja merkityksellistetään varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin ammatilliseen tehtävään kiinnitettyjä erontekoja, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan tehtävät tuotetaan pedagogiseen osaamiseen painottuvana ja varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävät tuotetaan erityisesti lapsen ja perheen elämäntilanteeseen sekä lapsen hyvinvoinnin tukemiseen painottuvana.

Varhaiskasvatuksen ammatillisen rakenteen muutosehdotus tuotetaan sekä kasvatus- ja opetusjärjestelmän että moniammatillisuuden viitekehyksessä. Kasvatuksen ja opetuksen viitekehyksessä merkityksellistetään varhaiskasvatuksen paikantumista osaksi kasvatuksen ja koulutuksen kokonaisuutta; varhaiskasvatuksen paikantumista opetussuunnitelmallisen jatkumon ensimmäiseksi vaiheeksi. Niin ikään varhaiskasvattajien koulutusten viitekehykset merkityksellistyvät, yhtä lailla kuin korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden määrä suhteessa toisen asteen tutkinnon suorittaneiden määrään (vrt. Onnismaa ym. 2017, 6). Tällöin huolipuheen kohteena on se, että varhaiskasvatuksessa on vielä tällä hetkellä enemmän sosiaali- ja terveystieteiden tutkinnon suorittaneita kuin kasvatusalan tutkinnon suorittaneita sekä enemmän toisen asteen tutkinnon kuin korkea-asteen tutkinnon suorittaneita. Moniammatillisuuden viitekehyksessä puolestaan merkityksellistetään suomalaisen varhaiskasvatuksen tunnusomaisuutta; hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta sekä kaikkien ammattiryhmien – varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen sosionomien ja lastenhoitajien – merkitystä varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa.

Varhaiskasvatuksen ammattirakenteen, ammattinimikkeiden ja ammatillisten tehtävien muutosehdotukset ovat kietoutuneet vahvasti myös koulutuspolitiikkaan. Yhtäältä muutosehdotus vaikuttaa siihen, minkä verran yhteiskunnassa on tarvetta kouluttaa varhaiskasvatuksen opettajia ja sosionomeja sekä lastenhoitajia varhaiskasvatuksen tarvetta varten. Toisaalta muutosehdotus ulottaa vaikutuksensa siihen, miten hyvin varhaiskasvatusalan koulutukset vastaavat varhaiskasvatukselle asetettuihin tehtäviin ja varhaiskasvatustilanteesta edellytettävään osaamiseen uudessa, kasvatuksen ja opetuksen viitekehyksessä. Korkea-asteen koulutusten kehittämistarve paikantuu eri tavoin yliopistotasoisessa varhaiskasvatuksen opettajan ja ammattikorkeakoulutasoisessa varhaiskasvatuksen sosionomin

koulutuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen kehittämistarve paikantuu siihen, miten hyvin koulutuksessa huomioidaan varhaiskasvatuksen siirtymä osaksi kasvat- ja koulutusjärjestelmää sekä sen mukanaan tuomat muutokset varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin. Varhaiskasvatuksen sosionomien koulutuksen kehittämistarve paikantuu puolestaan varhaiskasvatuksen substanssiosaamista tuottaviin oppisisältöihin sekä sellaisten kouluttajien tarpeeseen, jotka tuntevat varhaiskasvatuksen kentän riittävän syvällisesti.

Lastenhoitajan ammattinimikkeeseen muutosehdotus ei tuota uudistuksia, vaan kaikkien toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden ammattinimike on lastenhoitaja, riippumatta siitä, onko heillä lähihoitajan vai lastenohjaajan ammatillinen tutkinto. Kuitenkin muutosehdotus uudistaa myös lastenhoitajan tehtävää kohti hoidollisuutta ja kasvatuksellisuutta, jolloin lastenhoitajan pääasiallinen ammatillinen tehtävä on lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja terveydestä huolehtiminen. Lastenhoitajan ammatillista tehtävää ja siihen liittyviä muutoksia suurempana haasteena näyttäytyy toisen asteen koulutusten laajempi tutkintorakenneuudistus. Sen myötä nykyiset kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnot ovat poistumassa ja korvautumassa uudistuneella kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnolla, samoin kuin sosiaali-, terveys- ja liikunta- alan tutkinnot ovat uudistumassa. Merkittävin toisen asteen tutkintojen kehittämistarve paikantuu varhaiskasvatuksen viitekehyksen merkityksellistämiseen ja varhaiskasvatuksen substanssiosaamisen vahvistamiseen.

## 8 Pohdinta – vaan kuinkas sitten kävikään

Tämän tutkielman alkuun saattava voima on ollut se ihmettely, joka on liittynyt varhaiskasvatuksen kentällä käytyihin, varhaiskasvattajien ammatillisiin tehtäviin kytkeytyviin, virallisiin ja epävirallisiin keskusteluihin. Talven ja kevään 2017 aikana näissä keskusteluissa, yhtä lailla kuin niissä asiantuntijapuheenvuoroissa, joita olin kuuntelemassa, ydinkysymykseksi nousivat lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien ammatilliset tehtävät sekä niiden välille tuotetut eronteot. Virallisissa ja epävirallisissa keskusteluissa sekä asiantuntijapuheenvuoroissa ammatilliset eronteot konkretisoituivat monesti kysymyksenä tai keskusteluna siitä, miksi varhaiskasvatussuunnitelmakäytännöt ovat siirtyneet kokonaan lastentarhanopettajien vastuulle ja miten tätä muutosta käytännössä toteutetaan. Toisaalta, nämä ammatillisia erontekoja tuottavat keskustelut ja varhaiskasvatuksen ammatillisia tehtäviä uudelleen muotoilevat käytännöt eivät olleet suinkaan ainoita muutoksia varhaiskasvatuksen kentällä, sillä pienempiä ja suurempia muutoksia tuntui tapahtuvan koko ajan. Vaikutti siltä, että muutokset kietoutuvat ajoittain salaperäisyyden varjoon, minkä vuoksi minulla heräsi halu saada tuntumaa salaperäisyyteen ja ymmärtää sitä, mitä on tapahtumassa, mistä syystä ja millaisessa viitekehyksessä – näistä lähtökohdista aloitin tutkimuksellisen matkani.

Tutkimuksellisen matkani lopputulema; tuottamani tutkimustulokset, eivät ole kaikilta osin ennako- oletuksieni suuntaisia, mutta se on tehnyt matkastani jännittävän, yllättävän ja kiinnostavan. Alun alkaen lähdin etsimään vastausta ensinnäkin siihen, mitä tehtäviä varhaiskasvatukselle asettuu tällä hetkellä ja millaisiksi tehtävät ovat muotoutumassa varhaiskasvatuksen nykyisessä viitekehyksessä, osana suomalaista kasvatus- ja opetusjärjestelmää. Toiseksi lähdin etsimään vastausta siihen, mikä on sen keskustelun perimmäinen syy tai päämäärä, joka konkretisoituu keskusteluna siitä, millaisia ovat lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien ammatilliset tehtävät varhaiskasvatuksessa. Muotoilin tutkimukselliset tavoitteeni kahteen tutkimuskysymykseen, joiden ydinsisältö on se, miten varhaiskasvatuksen poliittisen ohjauksen asiakirjoissa tuotetaan ja oikeutetaan varhaiskasvatukselle asetetut tehtävät ja millaisia ne ovat, sekä se, miten näissä asiakirjoissa perustellaan ja oikeutetaan varhaiskasvatuksen nykyinen henkilöstörakenne sekä siihen ehdotetut muutokset.

Keskeisimpänä ja merkityksellisimpänä varhaiskasvatukselle asettuvana tehtävänä näytetään tämän tutkielman kontekstissa varhaiskasvatuksen ymmärtäminen ja merkityksellistäminen lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvana investointina sekä yhteiskunnan tulevaisuuteen kohdistuvana investointina. (vrt. Satka ym. 2011, 11). Kun varhaiskasvatusta merkityksellistetään yksilön tulevaisuuteen investointina, varhaiskasvatus näyttäytyy yksilön kasvun ja oppimisen mahdollistajana. Sen sijaan varhaiskasvatuksen merkityksellistäminen yhteiskunnan tulevaisuuteen investointina rakentuu sille pohjalle, että yksilön varhaiskasvatuksessa oppimat tiedot ja taidot tuottavat valmiuksia, jotka mahdollistavat yksilön yhteiskunnallisen osallisuuden.

Varhaiskasvatuksen merkityksellistäminen lasten ja yhteiskunnan tulevaisuuteen kohdistuvana investointina tuottaa varhaiskasvatukselle myös lapsuuteen ja lapsiperheiden hallintaan liittyviä tehtäviä, jotka saavat oikeutuksensa siitä, että varhaiskasvatusinstituution vaikutusmahdollisuudet ulottuvat lapsiperheisiin sekä heidän valintoihinsa ja päätöksiinsä asti (vrt. Alasuutari & Alasuutari 2011, 30). Lapsiperheiden hallinnan sekä lasten ja yhteiskunnan tulevaisuuden näkökulmasta käsin matala varhaiskasvatukseen osallistumisaste ja pitkäkestoinen, yhteiskunnan tukema lastenhoitovapaa näyttäytyvät ongelmallisina, erityisesti silloin, kun ne on kiinnitetty lapsen perhetaustaan; tässä yhteydessä pienituloisiin ja matalan koulutustaustan omaavien perheiden lapsiin. Varhaiskasvatusmaksujen alentaminen ja rahallisesti tuetun lastenhoitovapaan lyhentäminen näyttäytyvät mahdollisina yhteiskunnallisina keinoina lisätä lasten varhaiskasvatukseen osallistumista sekä hallita lapsia ja perheitä varhaiskasvatusinstituution keinoin, yhtä lailla kuin mahdollistaa vanhempien, erityisesti äitien, työelämäänsä osallistumista.

Vaikka matala varhaiskasvatukseen osallistumisaste ja kolmeen ikävuoteen asti ulottuva, yhteiskunnan taloudellisesti tukema lastenhoitovapaa tuotetaan ongelmallisina, lasten subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen näyttäytyy kuitenkin kyseenalaisena oikeutena (vrt. Karila 2013, 23), sillä poliittinen päätöksenteko on mahdollistanut sen osittaisen rajaamisen (vrt. Puroila ym. 2017, 5; Virtanen 2000, 385), jonka ohella varhaiskasvatusinstituutiossa säännöstellään oikeuden käyttöä erilaisin neuvotteluin, erityisesti niissä tilanteissa, joissa varhaiskasvatuspalvelujen kysyntä on suurempaa kuin tarjonta (vrt. Välimäki 2012, 24). Hämmästyttävintä ja hämmästyttävintä tässä on se, että samalla, kun varhaiskasvatusinstituutiolle asetetaan lasten tulevaisuuteen ja yhteiskunnan tulevaisuuteen

kohdentuva investointitehtävä, samalla lapsen subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen rajataan, mutta taas toisaalla samassa keskustelussa tuotetaan huolipuhetta pitkäkestoisesta, yhteiskunnan tukemasta lastenhoitovapaasta ja siihen liittyvästä matalasta varhaiskasvatukseen osallistumisasteesta (vrt. Harrikari & Pekkarinen 2011, 95-97).

Varhaiskasvatuksen siirtymä osaksi suomalaista kasvatus- ja opetusjärjestelmää, on uudistanut varhaiskasvatukselle asetettuja yhteiskunnallisia tehtäviä sekä niihin kohdentuvia odotuksia. Kun siirtymää merkityksellistetään, varhaiskasvatusta tuotetaan ja paikannetaan osana varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen muodostamaa kokonaisuutta. Kun siirtymää tuotetaan uuden viitekehyksen ja varhaiskasvatuksen tunnusomaisten piirteiden yhteenkietoutumana, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus (OPH 2016, 21) merkityksellistyy uuteen viitekehykseen siirtymisestä huolimatta. Varhaiskasvatuksen viitekehyksen siirtymän myötä, varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä on vahvistunut, mutta se on kietoutunut varhaiskasvattajien ammatilliseen osaamiseen ja ammatillisiin tehtäviin sekä koulutuspoliittisiin kysymyksiin.

Varhaiskasvattajien ammatilliseen osaamiseen liitetyt edellytykset ja odotukset velvoittavat siihen, että varhaiskasvatus rakentuu sekä lasten että varhaiskasvattajien näkökulmasta tarkasteltuna suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi pedagogiseksi toiminnaksi. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka onkin kietoutunut sekä varhaiskasvattajien osaamiseen että varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin. Näitä molempia hallitaan varhaiskasvatussuunnitelmakäytäntöjen, erityisesti lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman avulla. Yhtäältä lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman avulla hallitaan lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä, toisaalta taas sitä, millaisin pedagogisin menetelmin ja perustein varhaiskasvattajat pyrkivät saavuttamaan lapsen kasvu- ja kehitykselle asetetut tavoitteet. Varhaiskasvattajien ammatillista ja pedagogista osaamista tuotetaan moniammatillisuuden sekä ammatilliseen tehtävään kiinnittyneen osaamisen kautta. Kun varhaiskasvattajien osaamista tuotetaan moniammatillisuutena, lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien osaaminen merkityksellistyy samalla tavoin (vrt. Karila 2013, 23). Kun varhaiskasvattajien osaamista tuotetaan ammatilliseen tehtävään kiinnittyneenä, pedagoginen osaaminen merkityksellistyy, mikä tuottaa erontekoja ammattiryhmien väliselle osaamiselle.



Varhaiskasvatuksen kiinnittäminen kasvatus- ja opetusjärjestelmän kokonaisuuteen merkityksellistää varhaiskasvattajien ammatillista ja pedagogista osaamista sekä tuottaa näihin liittyvän osaamisen ja sen vahvistamisen haasteena, joka on kietoutunut varhaiskasvatusalan koulutuksiin sekä siihen, millaista osaamista ne tuottavat. Varhaiskasvattajien ammatillisen ja pedagogisen osaamisen vahvistamisen tarve saa perustelunsa siitä, että nykyiset varhaiskasvatusalan koulutusvaatimukset, yhtä lailla kuin varhaiskasvatuksen nykyinen ammatillinen rakenne, ei enää vastaa varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin (vrt. Onnismaa ym. 2017, 6). Vastauksena tähän huolipuheeseen on tuotettu sekä tätä nykyä myös vahvistettu, varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutosehdotus. Muutoksen tavoitteeksi on asetettu varhaiskasvatuksen ammatillisten tehtävien ja niihin kuuluvien vastuiden selkiyttäminen siten, että ne vastaavat paremmin varhaiskasvatukselle asetettuja tehtäviä sekä henkilöstörakenteen muuttaminen korkea-asteen koulutuksia ja niiden tuottamaa osaamista painottavaksi. Myös varhaiskasvattajien ammatillisten nimikkeiden muutokset ja varhaiskasvatusalan koulutusten tuottamat pätevyudet ovat osa muutosta, jotka eivät vielä ole konkretisoituneet varhaiskasvatuksen kentällä. Kuitenkin korkea-asteen koulutuksissa muutokseen on jo reagoitu, sillä ainakin Helsingin yliopisto on tehnyt päätöksen, joka muuttaa varhaiskasvatukseen suuntautuvan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon nimikettä kevästä 2019 alkaen.

Keskeisin ja merkityksellisin muutos paikantuu nykyiseen lastentarhanopettajan tehtävään, koulutustaustaan ja ammattinimikkeeseen. Tähän asti sekä kasvatustieteen kandidaatin tutkinto että sosionomin tutkinto ovat tuottaneet kelpoisuuden lastentarhanopettajan tehtävään, mutta tästä eteenpäin, ennalta sovitun siirtymäajan mukaisesti, vain kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tuottaa lastentarhanopettajan pätevyyden. Samalla nykyinen lastentarhanopettajan ammattinimike siirtyy historiaan, ja sen korvaa uusi, varhaiskasvatuksen opettajan ammattinimike. Tämä muutos vaikuttaa merkittäväällä tavalla siihen, millaisiin tehtäviin kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja sosionomin tutkinto tuottavat pätevyyden varhaiskasvatuksen toiminta-alueella. Sosionomit, joilla on tähän asti ollut pätevyys lastentarhanopettajan tehtäviin esiopetusta lukuun ottamatta, eivät enää olekaan päteviä tähän tehtävään, vaan heillä on tästä eteenpäin pätevyys uuteen varhaiskasvatuksen ammatilliseen tehtävään; varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään. Muutos merkityksellistää koulutuksellista viitekehystä ja sen tietoperustaa, samoin kuin varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin ammatilliseen tehtävään kiinni-

tettyjä, ammatilliseen osaamiseen liittyviä erontekoja, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan tehtävät tuotetaan pedagogista osaamista painottavina ja varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävät puolestaan lapsen ja perheen elämäntilannetta sekä lapsen hyvinvoinnin tukemista painottavina tehtävinä.

Lastenhoitajan ammattinimikkeeseen muutos ei tuota uudistuksia, mutta se uudistaa lastenhoitajan tehtävää kohti hoidollisuutta ja kasvatuksellisuutta, jolloin lastenhoitajan pääasiallinen ammatillinen tehtävä varhaiskasvatuksen toiminta-alueella on lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja terveydestä huolehtiminen. Keskeisimpänä lastenhoitajan ammatilliseen osaamiseen liittyvänä haasteena näyttäytyy varhaiskasvatuksen substanssiosaamisen vahvistaminen, joka on kietoutunut laajempaan toisen asteen koulutusten tutkintorakenneuudistukseen. Yhtä lailla kaikki varhaiskasvatuksen ammattirakenteeseen ja ammatillisiin tehtäviin liittyvät muutokset ovat kietoutuneet kokonaisuudessaan koulutuspolitiikkaan – tulevaisuuden koulutustarpeen ja koulutusten tuottaman ammatillisen osaamisen muodossa. Vaikka muutoksessa merkityksellistetään ja tuotetaan ammatillisia ja koulutuksellisia erontekoja, varhaiskasvatusta tuotetaan yhä myös moniammatillisuuden viitekehyksessä.

Nyt on sopiva hetki palata Karilan ja Kupilan (2010) tuottamiin varhaiskasvatuksen ammatillisiin sukupolviin ja pyrkiä hahmottelemaan tähän aineistoon ja tuottamiini tutkimustuloksiin perustuvaa neljättä varhaiskasvatuksen ammatillista sukupolvea. Nimeän neljännen varhaiskasvatuksen sukupolven kasvatuksen ja opetuksen sukupolveksi, jonka keskeiseksi tehtäväksi asettuu varhaiskasvatuksen ymmärtäminen ja merkityksellistäminen lasten ja yhteiskunnan tulevaisuuteen investointina. Tähän investointitehtävään kiinnittyy moniulotteista hallintaa; lasten kasvun ja oppimisen hallintaa, varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvattajien pedagogiikkaan liittyvää hallintaa sekä poliittista hallintaa, jolla pyritään vaikuttamaan lasten varhaiskasvatukseen osallistumiseen ja perheiden päätöksiin – erityisesti lapsen perhetaustaan kiinnittynein perustein.

Varhaiskasvatuksen neljännen ammatillisen sukupolven aikana varhaiskasvatus paikan-  
tuu osaksi suomalaista kasvatus- ja opetusjärjestelmää, jonka myötä varhaiskasvatuksen pedagoginen tehtävä vahvistuu. Varhaiskasvatuksen haasteena näyttäytyy varhaiskasvattajien pedagoginen ja ammatillinen osaaminen sekä sen vahvistaminen. Jotta varhaiskasvatus pystyy vastaamaan sille asetettuihin yhteiskunnallisiin tehtäviin, varhaiskasvatusta varten tuotetaan henkilöstörakenteen muutosehdotus, joka todentuukin muutokseksi

melko nopealla aikataululla. Muutoksen myötä varhaiskasvattajien tehtävät eriytyvät ammattiin kiinnitetyn osaamisen ja ammatillisen tehtävän mukaisesti, varhaiskasvatuksen koulutusten tuottamat ammatilliset pätevyudet uudistuvat ja henkilöstörakenne muuttuu sellaiseksi, että enemmistöllä varhaiskasvattajista on korkea-asteen koulutus. Keskeisin ammatillisen rakenteen ja ammatillisten tehtävien muutos paikantuu nykyiseen lastentarhanopettajan tehtävään, joka korvautuu sekä varhaiskasvatuksen opettajan että varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävällä. Vain yliopistotasoinen kasvatustieteen kandidaatin koulutus tuottaa pätevyyden varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään, sen sijaan ammatti- korkeakoulutasoinen sosionomin tutkinto tuottaa pätevyyden varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään. Vaikka varhaiskasvatusta tuotetaan ja merkityksellistetään kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa, sitä tuotetaan myös moniammatillisuuden viitekehyksessä, jolloin kaikkien ammattiryhmien – opettajien, sosionomien ja lastenhoitajien – osaaminen tuotetaan merkityksellisenä.

Olen nyt tuottanut varhaiskasvatukseen paikantuvan tutkielman, ja on aika pysähtyä tarkastelemaan sekä arvioimaan sitä, mitä olen tulkinnoillani ja tekstilläni tuottanut. Varhaiskasvatus on ollut useamman vuosikymmenen ajan ammatillinen kenttäni, jonka syvällinen tuntemus on auttanut minua kirjoittamisessa sekä asioiden välisten yhteyksien ja kokonaisuuden jäsentämisessä. Kuitenkin, siitä on ollut myös haittaa, sillä nyt huomaan tarkastelleeni joitakin asioita liian varhaiskasvatuskeskeisesti. Tämän vuoksi minulta on jäänyt jotain olennaista huomaamatta, mutta johon minulla ei ole enää mahdollisuutta palata aikataulullisista syistä johtuen. Pidän tärkeänä tutkielman teoreettista osuutta kirjoittaessani, että siinä on oma lukunsa naisten hyvinvointivaltioista. Keskityn tässä luvussa tarkastelemaan sitä, miten hyvinvointivaltio on mahdollistanut naisten työelämään siirtymistä, millaisia paikkoja ja asemia hyvinvointivaltio on naisille tuottanut sekä sitä, miten naiset ovat paikantuneet ammatillistumisensa kautta suhteessa toisiinsa (vrt. Eräsaari ym. 1995, 205). En kuitenkaan huomannut kiinnittää huomiota näihin näkökulmiin tuloslukujen yhteydessä, sillä varhaiskasvatukselliset virtaukset veivät minua mennessään. Kuitenkin, nimenomaan näistä asioista on kyse varhaiskasvatuksen ammatillisen rakenteen muutoksessa sekä ammatillisiin tehtäviin kiinnitetyssä osaamisessa – jos vain ymmärtää kääntää katsetta varhaiskasvatuksesta kohti muita näkökulmia. Vaikka varhaiskasvatukseen kiinnittynyt katse hieman vihlaiseekin nyt, olen tyytyväinen, että olen huomannut kapeakatseisuuteni, jotta minun on mahdollista kiinnittää tähän asiaan tulevaisuudessa paremmin huomiota.

Olen käyttänyt tätä tutkielmaa kirjoittaessani erilaisia käsitteitä sekä tehnyt kategorisointeja, yhtä lailla kuin merkityksellistänyt asioita tai tuottanut erontekoja (vrt. Jokinen ym. 2016, 31). Olen joutunut myös miettimään ja arvioimaan sitä, kuinka totuudenmukaisia käyttämäni käsitteet, kategorisoinnit sekä tuottamani eronteot ovat olleet, ja millaisia seurauksia niillä mahdollisesti on (vrt. Alasuutari & Alasuutari 2011, 32). Aineistoa analysoidessani ja tutkimustuloksia kirjoittaessani olen pohtinut myös sitä, tuotanko tekstilläni jotain sellaista, joka tuottaa totuudenvastaista kuvaa varhaiskasvattajien tai jonkun varhaiskasvatuksen ammatillisen ryhmän osaamisesta tai paikantumisesta suhteessa muihin ammatillisiin ryhmiin. Tiedostan, millaisia asioita ja millaista ammatillista osaamista pidän varhaiskasvatuksessa tärkeinä, mutta siitä huolimatta olen kuitenkin pyrkinyt olemaan mahdollisimman oikeudenmukainen sekä tuottamassani tekstissä että analysoinneissani, joissa nousikin sekä ennakko- oletusteni mukaisia, että niiden vastaisia tuloksia. Tiedostan myös sen, että tuottamani tutkimustulokset ovat kontekstiin kiinnittyneitä (vrt. Jokinen ym. 2016, 37). Tässä yhteydessä haluan korostaa aineistoni merkitystä tutkimuksellisenä kontekstina, sillä arvioin, että toisenlainen aineisto olisi saattanut tuottaa toisenlaisia tuloksia, tai ainakin toisenlaisia lähestymistapoja suhteessa tutkimuksellisiin tavoitteisiini.

Erityisen kiinnostavaa tällä tutkimuksellisella matkallani on ollut se, että aineistosta esiin nostamani merkitykset eivät ole olleet yksiselitteisiä tai selväpiirteisiä, vaan ennemminkin risteäviä sekä toisiinsa kietoutuneita. Näin aineistosta on noussut esiin kilpailevia ja ristiriitaisia, yhtä lailla kuin erontekoja tuottavia merkityksiä. Tutkielmani otsikolla ”Mahdollisuuksia vai rajoja?”, viittaankin juuri tähän – toisaalta tuotettuun mahdollisuuteen, joka muuttuu hieman katsetta kääntämällä mahdottomuudeksi. Yhtenä mahdollisuuteen ja mahdottomuuteen liittyvänä jännitteenä pidän sitä, että varhaiskasvatus tuotetaan niin lakiteksteissä kuin varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa kaikille kuuluvana, yhdenvertaistavana oikeutena, mutta kuitenkin lapsen subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen on mahdollista rajata tietyssä määrin, jolloin oikeus muuttuukin eriarvoistavaksi yhdenvertaistavan sijasta. Tähän jännitteeseen on kietoutunut myös se huolen sävyttämä keskustelu, jossa tuotetaan huolta liian pitkästä pienten lasten hoitovapaasta sekä matalasta varhaiskasvatukseen osallistumisasteesta, mutta siitä huolimatta kaikkialla ei mahdollisteta lasten varhaiskasvatukseen osallistumista erilaisten neuvottelujen tai oikeuden rajaamisen mahdollistamin keinoin.

Toisena mahdollisuuteen ja mahdottomuuteen liittyvänä jännitteenä pidän varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin liitettyjä ulottuvuuksia; moniammatillisuutta ja ammatillisiin tehtäviin kiinnitettyä osaamista, joka painottuu eri tavoin erilaisissa varhaiskasvatuksen tehtävissä. Ammatillisiin tehtäviin kiinnitetty osaaminen ja moniammatillisuus olisi helposti ymmärrettävissä ja hyväksyttävissä sellaiseksi toimintakulttuuriksi, jossa eri tehtävissä toimivat varhaiskasvattajat työskentelevät rinnakkain, mutta niin, että jokaisen työskentelyssä painottuu oma erityisosaaminen ja koulutuksellinen tausta sekä ammatilliset tehtävät. Kuitenkin, varhaiskasvatuksessa on pitkään tulkittu moniammatillisuutta niin, että kaikki ammattiryhmät työskentelevät samassa määrin samojen tehtävien parissa, vaikkakin viime vuosina on ollut nähtävissä enenevässä määrin myös ammatillisesti eriytyntä työskentelyä.

Varhaiskasvatuksen kentällä onkin aistittavissa, että muutos kohti ammatillisesti eriytyntä työskentelyä ja sen vahvistamista on haaste, mikä selittyy osittain sillä, millainen moniammatillisuuden tulkinta on ollut vallalla varhaiskasvatuksessa. Käsitykseni mukaan ammatillisesti eriytyneen osaamisen haaste on konkretisoitunut viime kuukausien aikana keskusteluna siitä, miksi lastentarhanopettajille on varattu viikossa viisi tuntia aikaa toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen sekä keskusteluna siitä, mitä tehtäviä on jäämässä muille ammattiryhmille. Pidän moniammatillisuuden ja ammatillisiin tehtäviin kiinnittyneen osaamisen yhtäaikaista tulkintaa ongelmallisena ja huolestuttavana tilanteessa, jossa meillä on lastentarhanopettajia varhaiskasvatuksen tarvetta vähemmän – jotta ei enää luiskahdettaisi tekemään vähän kaikkea, vaan kaikilla varhaiskasvattajilla olisi mahdollisuus pitää kiinni ammattiin kiinnittyneestä osaamisestaan sekä tehdä työtään ammatillista erityisosaamistaan vastaavalla tavalla.

Matkani alkoi ihmettelystä ja on kohta päättymässä kirjaimellisesti viimeiseen pisteeseen. Ihmettely, oivallusten kokeminen, asioiden paikantuminen suhteessa toisiinsa ja vastausten löytyminen, on nimettävissä vähintäänkin oppimiskokemukseksi, sanoisin jopa merkittäväksi sellaiseksi. Arvioin, että tutkimusprosessini on vahvistanut asiantuntijuuttani, ainakin ammatillisen tehtäväni näkökulmasta – se on avannut näkymiä moneen suuntaan ja tuonut näkymiin lisää ulottuvuuksia. On kuitenkin myös monia asioita, jotka olisin halunnut tehdä paremmin kuin olen ne tehnyt. Ensinnäkin, jos minulla olisi mahdollisuus palata tutkimuksellisen matkani ensimmäisille askelmille, rajaisin tutkimuksen teoreettista taustaa tarkemmin; rajaisin näkökulmaa ja teoreettista lähestymistapaa niin, ettei

siitä tulisi pienistä palasista koottua kokoelmaa, kuten tässä tutkielmassa on. Toiseksi, pyrkisin kuljettamaan teoreettista taustaa, vahvemmin ja kokonaisuutena, mukaan tutkielman tulosluvussa – nyt olen ajoittain unohtanut tämän ulottuvuuden. Kolmanneksi, pyrkisin pääsemään syvemmälle kiinnostuksen kohteena oleviin ydinsisältöihin, keskittymällä niihin ja jättämällä toisia lähestymistapoja tai ulottuvuuksia vähäisemmälle huomiolle.

Tutkielmani vahvuuksia ja heikkouksia arvioidessani, pidän tekemää tutkielmaani kuitenkin eräänlaisena avauspuheenvuorona tärkeään aiheeseen, josta minun tai jonkun muun on hyvä jatkaa jossain toisessa yhteydessä. Päätän tutkielmani Tove Janssonin katkelmaan, joka kuvastaa tämän tutkielman aiheeseen liittyvän salaperäisyyden selvittämistä, yhtä hyvin kuin kaikkien uusien salaperäisyyksien selvittämistä, sillä niitä tulee väistämättä ennemmin tai myöhemmin niin varhaiskasvatuksen kentällä kuin muillakin siihen sidoksissa olevilla kentillä.

*Niillä on mielessä jokin ajatus, isä mietti. Jokin, mikä on niille tärkeämpää kuin mikään muu. Ja minä aion seurata mukana, kunnes pääsen siitä selville.*

*- Tove Jansson 1962 -*

## Lähteet

- Alasuutari, M. & Alasuutari, P. (2011). Sinun lapsesi ei ole sinun. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 29-59). Vastapaino: Tampere.
- Alasuutari, M. (2009) Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta (s. 54-69). Vastapaino: Tampere.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta- aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2014:12. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>
- Asetus lasten päivähoidosta (16.3.1973/239) Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>
- Asetus lasten päivähoidosta (16.3.1973/329) Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>
- Eräsaari, L., Julkunen, R. & Silius, R. (1995). Julkinen ja yksityinen hyvinvointivaltiossa. Teoksessa L. Eräsaari, R. Julkunen & R. Silius (toim.) Naiset yksityisen ja julkisen rajalla (s. 203-231). Vastapaino: Tampere.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino: Tampere.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 (s. 185-206). PS- kustannus: Jyväskylä.
- Harrikari, T. & Pekkarinen, E. (2011). ”Tavallisten kansalaisten turvallinen kaupunkikeskusta”. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 95-130). Vastapaino: Tampere.
- Harrikari, T. (2011). Lasten, nuorten ja lapsiperheiden pahoinvointi eduskuntaesitysten valossa vuosina 1970-2006. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 319-349). Vastapaino: Tampere.
- Henriksson, L. & Wrede, S. (2004). Hyvinvointityön ammattien tutkimus. Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit (s. 9-19). Gaudeamus: Helsinki.

- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka (s. 30-52). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, S. (2011). Epilogi: Vapauden ja kontrollin kaksoissidos. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 391-404). Vastapaino: Tampere.
- Johannessen, L. (2018). Workplace assimilation and professional jurisdiction: How nurses learn to blur the nursing- medical boundary. *Social Science & Medicine*, 201 (2018), 51-58.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. (1994). Suomalainen sukupuolimalli – 1960- luku käänteenä. Teoksessa A. Anttonen, L. Henriksson & R. Nätkin (toim.) Naisten hyvinvointivaltio (s. 179-202). Vastapaino: Tampere.
- Julkunen, R. (2004). Hyvinvointipalvelujen uusi politiikka. Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit (s. 168-186). Gaudeamus: Helsinki.
- Julkunen, R. (2006). Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja vastuu. Helsinki: Stakes.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Saatavissa: [https://www.tsr.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf](https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf)
- Karila, K. & Nummenmaa, R. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittäjinä ja toteuttajina. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka (s. 9-29). Tampere: Vastapaino.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Kiili, J. (2011). Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja sukupolvisuhteiden hallinta. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 167-204). Vastapaino: Tampere.



- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 (s. 73-88). PS- kustannus: Jyväskylä.
- Kouvonen, P. (2011). Lasten osallistuminen ammatillisten perhekotien säätelykäytännönä. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 205-242). Vastapaino: Tampere.
- Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta (20.12.1996/1128) Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1996/19961128>
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2005/20050272>
- Luukkainen, Olli. (23.9.2017). Lastentarhanopettajat tekevät työtä opetuslalla. OAJ & varhaiskasvatus/2017, 3.
- Moilanen, J. (2011). Lasten ja nuorten tukihenkilötoiminta ja sukupolvisuhteiden muuttuva hallinta. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 279-318). Vastapaino: Tampere.
- Onnismä, E.-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. Kasvatus & Aika, 11 (3), 4-20. Saatavissa: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=856](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=856)
- Opetushallitus (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Saatavissa: [https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Puroila, A.-M., Kinnunen, S. & Keränen, V. (2017) Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamiseen tarvitaan johdonmukaisuutta ja yhteistä tahtoa. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Policy brief 4/2017. Saatavissa: <https://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=18901>
- Pyykkö, R. (2004). Valtion ja kirkon välissä: ammatillisen seurakuntadiakonian muotoutuminen. Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit (s. 110-143). Gaudeamus: Helsinki.
- Saari, J. (2009). Hyvinvointivaltio ja sosiaalipolitiikka. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointivaltio – Suomen mallia analysoimassa (s. 13-64). Gaudeamus: Helsinki.

- Santamäki, K. (2004). Sairaanhoidajatyöttömyys ja ammattikunnan lohkoutuminen. Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit (s. 144-167). Gaudeamus: Helsinki.
- Satka, M. (2011). Varhainen puuttuminen lapsuuden ja nuoruuden riskien hallinnoimisessa. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 61-94). Vastapaino: Tampere.
- Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. (2011). Johdatus lasten ja nuorten hallinnan kysymyksiin. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 11-28). Vastapaino: Tampere.
- Siljander, P. (2005). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Otava: Helsinki.
- Sorainen, A. (2011). Suomalainen keskustelu pedofiiliasta. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta (s. 351-389). Vastapaino: Tampere.
- Stakes (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Saatavissa <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>
- Säkkinen, S. & Kuoppala T. (2017). Varhaiskasvatus 2016. Tilastoraportti 29/2017. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135183/Tr29\\_17\\_vuositolasto.pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135183/Tr29_17_vuositolasto.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Tedre, S. (2004). Likainen työ ja virallinen hoiva. Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit (s. 63-83). Gaudeamus: Helsinki.
- Twigg, J., Wolkowitz, C., Cohen, R. & Nettleton, S. (2011). Conceptualising body work in health and social care. *Sociology of Health & Illness*, 33 (2), 171-188.
- Työsopimuslaki (26.1.2001/55) Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055>
- Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta- aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>
- Varhaiskasvatulaki (36/1973). Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Varhaiskasvatulaki (540/2018). Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Virtanen, M. (2000). Normit ja informaatio- ohjaus. Yhteiskuntapolitiikka 65 (5), 385-386. Saatavissa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100820/005virtanenpk.pdf?sequence=1>

Välimäki, A.-L. (2012). Urakasta selvittiin, mutta kuinkas sitten kävikään. Teoksessa A.-L. Välimäki & H. Riikonen (toim.) Päivähoito- oikeutta rakentamassa. (s. 11-82). Karisto: Hämeenlinna.